

CICLO DE ESTUDOS
[MESTRADO EM ENSINO DE FILOSOFIA]

As Desigualdades de Género na Filosofia

Identificação de um problema e proposta de uma solução

Mariana Patrícia São Simão Costa

M

2023



Mariana Patrícia São Simão Costa

As Desigualdades de Género na Filosofia

Identificação de um problema e proposta de uma solução

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Sílvia Manuela Andrade Bento e pelo Professor Doutor José Francisco Preto Meirinhos.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2023

À minha família.

Sumário

Declaração de honra	6
Agradecimentos	7
Resumo.....	8
Abstract	9
Índice de Gráficos.....	10
Introdução.....	11
1.As razões por detrás do silenciamento das mulheres. Em torno das contribuições filosóficas de Miranda Fricker	17
1.1. O conceito de injustiça testemunhal.....	18
1.2. O conceito de injustiça hermenêutica.....	23
2.As vozes que não foram ouvidas: casos de silenciamento de mulheres na Filosofia	27
2.1. Victoria Welby, Constance Jones, Ruth Barcan Marcus	28
2.2. O silenciamento e o seu enquadramento filosófico conceptual.....	35
3.O programa de Filosofia do Ensino Secundário e a ausência do pensamento de mulheres filósofas	39
3.1. A análise das <i>Aprendizagens Essenciais</i> : a identificação de um problema	40
3.2. Como introduzir o pensamento de filósofas no programa de Filosofia?	42
3.3. Uma estratégia possível: o recurso a manuais de apoio	43
3.4. Ciclo de conferências “Questões de Género”	45
4.Algumas propostas de solução do problema: atividades e tarefas desenvolvidas com os alunos durante o estágio.....	51
4.1. Atividade do “Dia da Mulher”	51
4.2. A análise dos questionários aos alunos sobre o papel das mulheres na Filosofia	55
Conclusão ou Considerações Finais.....	61
Referências Bibliográficas	65
Anexos.....	67
Anexo 1.....	68
Anexo 2.....	93
Anexo 3.....	95

Declaração de honra

Declaro que o relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referenciação. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Porto, 10 de setembro de 2023

Mariana Patrícia São Simão Costa

Agradecimentos

Este relatório de estágio é o reflexo de um percurso que não poderia ser feito sozinha, deste modo é necessário agradecer a todos os que fizeram parte dele.

Antes de mais agradeço à orientadora deste relatório, a Professora Doutora Sílvia Bento, por todo o apoio, carinho e incentivo. Obrigada pela disponibilidade em todos os momentos.

Ao Professor Doutor José Meirinhos pela orientação.

Aos meus pais e irmã pelo carinho e apoio incondicional e por me incentivarem todos os dias a ser feliz.

Às minhas colegas e amigas, Beatriz e lara, pela amizade e companheirismo.

A todos os que me motivaram e apoiaram durante o meu percurso.

Resumo

Se atentarmos no documento que orienta o ensino da Filosofia no Ensino Secundário – denominado *Aprendizagens Essenciais* -, constatamos que um dos temas/problemas que se pressupõe que seja tratado é a discussão acerca da “Igualdade e discriminação”. Como sabemos, tal discussão pode ser estendida a vários problemas, nomeadamente as desigualdades de género. Ora, o problema sobre o qual pretendo refletir neste relatório de estágio parte da identificação de uma contradição inerente ao programa de Filosofia: refere-se a questão das desigualdades de género, mas nenhuma filósofa é tratada ou estudada, nem sequer mencionada. Neste sentido, numa primeira parte do meu relatório de estágio planeio procurar as razões que sustentam este problema, isto é, o silenciamento das filósofas e a desvalorização dos seus trabalhos em comparação com os filósofos, tendo por base o trabalho de Miranda Fricker para desmitificar as raízes do problema, assim como, as experiências de algumas mulheres na Filosofia. Por fim, na segunda parte do meu projeto, procuro oferecer uma solução para a resolução deste problema, propondo possíveis formas de superá-lo.

Palavras-chave: Igualdade; Género; Injustiça Testemunhal; Injustiça Hermenêutica;

Abstract

If we pay attention to the document that guides the teaching of Philosophy in Secondary Education – named *Aprendizagens Essenciais* -, we note that one of the themes/problems that are supposed to be addressed is the discussion about “Equality and discrimination”. As we know, such a discussion can be extended to various problems, including gender inequalities. Now, the problem on which I intend to reflect in this internship report starts from the identification of a contradiction inherent in the Philosophy program: It mentions the issue of gender inequalities, but no female philosopher is treated or studied, not even mentioned. Accordingly, in the first part of my internship report I plan to examine the reasons that support this problem, that is, the silencing of female philosophers and the devaluation of their works in comparison to male philosophers, based on the work of Miranda Fricker to demystify the roots of the problem, as well as the experiences of some women in Philosophy. Finally, in the second part of my project, I try to offer a solution for the resolution of this problem by suggesting some possible ways to overcome it.

Key-words: Equality; Gender; Testimonial Injustice; Hermeneutical Injustice;

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1- AS DESIGUALDADES DE GÉNERO NA FILOSOFIA	57
--	----

Introdução

O presente relatório de estágio intitulado *As Desigualdades de Género na Filosofia – Identificação de um problema e proposta de uma solução* diz respeito ao meu trabalho realizado no âmbito da minha experiência de Iniciação à Prática Profissional¹. Ao longo do trabalho aqui desenvolvido procuro realizar uma reflexão sobre o problema que levanto numa instância inicial e finalizar com a apresentação de uma possível solução para este.

Desde cedo, as desigualdades de género têm sido uma preocupação pessoal. Ainda enquanto estudante do Ensino Secundário, confrontei-me com o problema - que, por vezes, alguns tentam desvalorizar -, não conseguindo evitar a necessidade de procurar formas de o solucionar. No início da minha experiência no ano de estágio, desenvolvendo uma leitura atenta das *Aprendizagens Essenciais*, percebi que este problema também se estende à Filosofia. Numa breve análise aos conteúdos da disciplina recentemente alterados, pode-se verificar que algumas destas mudanças passaram por tornar obrigatórios conteúdos que anteriormente eram opcionais e por uma redistribuição dos mesmos. No entanto, no que diz respeito aos autores estudados, não ocorreram grandes mudanças, pois todos mantinham algo em comum, o seu género – o programa permanece notoriamente masculino.

Curiosamente, mantendo, ainda, o foco sobre este documento, é possível constatar que se prevê a discussão com os alunos em torno da 'Igualdade e discriminação', tema que facilmente podemos estender ao debate acerca das desigualdades de género. No entanto, face a este ponto, percebi que estava perante uma contradição: como é possível discutir o problema das desigualdades de género tendo por base um programa que não contempla o pensamento de nenhuma filósofa?

As desigualdades de género não se limitam à Filosofia, estendendo-se, com efeito, a todas as disciplinas; também no nosso domínio de saber encontramos este problema. A resolução desta contradição, patente no programa de Filosofia do Ensino

¹ Estágio realizado na Escola Secundária do Castelo da Maia.

Secundário, revela-se urgente - pois, enquanto docentes, contribuimos para a formação pessoal e cívica de discentes, os quais, deparando-se com uma área do saber que exclui as mulheres, podem acabar por desenvolver, não apenas uma visão débil e perniciosa daquilo que é a própria Filosofia, mas também a interiorização de que a exclusão das mulheres do saber filosófico é uma realidade trivial, porventura corroborada social e academicamente.

Tendo esta questão como ponto de partida, ao longo do ano de estágio o meu objetivo passou por encontrar estratégias que me permitissem criar uma solução para o problema formulado. Um dos meus principais obstáculos passa pelo currículo, pois, apesar de procurar lecionar o programa de Filosofia do Ensino Secundário tendo em vista uma *chave de género*, a solução a desenvolver não poderia traduzir-se na alteração imediata dos filósofos que os alunos devem estudar nem na súbita reformulação do respetivo programa. Não obstante, este obstáculo não me inibiu de procurar diferentes estratégias, as quais foram colocadas em prática sem criar qualquer constrangimento ao processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

Antes de mais, considero importante clarificar que a minha resolução do problema não tem como propósito tornar obrigatório o trabalho de mulheres no programa de Filosofia do Ensino Secundário. O meu propósito não consiste em forçar a introdução de perspetivas de filósofas nas *Aprendizagens Essenciais*, mas, antes, reconhecer o trabalho que estas desenvolveram, procurando compreender como os seus pensamentos podem ser enriquecedores para o documento anterior e, consequentemente, na lecionação das aulas de Filosofia. Parto, assim, da convicção de que o reconhecimento do problema das desigualdades de género e da importância do contributo das mulheres para a Filosofia pode ser fecundo para a disciplina enquanto tal – e, também, para a própria formação pessoal e intelectual dos nossos alunos.

Quando penso na possibilidade de desenvolver um programa mais igualitário no ensino de Filosofia, reconheço a dificuldade em alterar todo o documento das *Aprendizagens Essenciais*, pelo menos a curto prazo. O meu sentimento poderia ser expresso através da seguinte imagem – o *navio de Teseu*, a embarcação do herói mitológico que fora objeto de contínua reconstrução, muitas vezes evocado pela

Filosofia, como, por exemplo por Otto Neurath, que converteu tal episódio numa experiência de pensamento acerca da natureza lógica da identidade:

Imagine sailors, who, far out at sea, transform the shape of their clumsy vessel from a more circular to a more fishlike one. They make use of some drifting timber, besides the timber of the old structure, to modify the skeleton and the hull of their vessel. But they cannot put the ship in the dock in order to start from scratch. During their work they stay on the old structure and deal with heavy gales and thundering waves. In transforming their ship they take care that dangerous leakages do not occur. A new ship grows out of the old one, step by step (...) (Neurath 1944a, 47 como citado em Cat, 2023)

A minha tarefa relativa à Filosofia poderá ser lida à luz da imagem do navio de Teseu: a Filosofia, enquanto disciplina, poderá também ser vista como uma embarcação que navega longe da costa e cujos marinheiros sentem a necessidade de reconstruir e renovar, evitando a decadência e a destruição da mesma; neste caso, tal como os marinheiros, também eu procuraria tornar a disciplina mais inclusiva, introduzindo-lhe, na sua forma e estrutura essenciais, novos elementos que considero enriquecedores, não me restringindo a ouvir as vozes filosóficas exclusivamente masculinas. Tal como acontece com o navio e com os marinheiros, também nós, professores, não podemos partir do zero nesta aspiração de renovação da Filosofia, pois isso significaria eliminar anos de história e de trabalho desenvolvidos por filósofos (e por filósofas); para além disso, o meu objetivo consiste em encontrar um equilíbrio, que designamos commumente por *igualdade*, estando excluído do meu propósito ignorar, destruir ou eliminar a outra metade (a metade masculina). Não se trata, aliás, de fundar a partir do zero, e de modo radical, a Filosofia, ou aquilo que seria uma *nova Filosofia*. À luz da imagem do navio de Teseu, há que reconfigurar, renovar, eventualmente reconstruir – sem prejuízo nem perda.

Ainda à luz da imagem do navio de Teseu, nós professores, tal como os marinheiros, enfrentamos dificuldade na reconstrução da embarcação, ou, se quisermos, obstáculos à alteração do modo como se ensina e como se estuda a Filosofia. Todavia, partindo das bases que a disciplina já dispõe e oferece, podemos modificar elementos da sua estrutura, partindo da convicção de que o enriquecimento da disciplina se faz segundo a qualidade do contributo filosófico independente do género do seu autor.

Genevive Lloyd, na obra pioneira *The Man of Reason* (1984,) reflete sobre a questão do género na Filosofia, sustentando que a imagem da Razão filosófica se encontra perpetuadamente associada a concepções culturais de masculinidade; segundo Lloyd, a razão apresenta-se considerada como contrastante e superior face à intuição e à emoção, determinações culturalmente associadas à feminilidade. Na esteira de Lloyd, Miranda Fricker e Jennifer Hornsby consideram que estamos perante um problema recorrente, que se inscreve no âmbito da linguagem. Associando a “razão” ao “homem”, as grandes mentes filosóficas referem-se à universalidade do homem; todavia, esta referência ao universal ou ao plural apenas nomeia alguns – os homens excluindo as mulheres (cf. Fricker & Hornsby, 2000, p.2).

Seguindo esta linha de pensamento, importa compreender os obstáculos, preconceitos e estereótipos que as mulheres na Filosofia tiveram que enfrentar ao longo dos tempos. Apesar das dificuldades, o caminho a percorrer passa por ouvir as vozes que outrora foram silenciadas, desmitificando as raízes do problema das desigualdades de género, segundo a finalidade de auxiliar os docentes a lecionar um programa inclusivo, para que os alunos vejam a disciplina como tal.

Esta é a finalidade do presente relatório: apresentar um conjunto de propostas com o objetivo de procurar solucionar o problema das desigualdades de género existente no programa de Filosofia. Antes de avançar para uma possível solução é necessário, numa instância inicial, compreender as razões que originaram o problema. Deste modo, delineio, no primeiro capítulo deste relatório de estágio, uma análise da questão que estou a tratar tendo por base o trabalho desenvolvido pela filósofa britânica Miranda Fricker. Na sua obra *Epistemic Injustice – Power and the Ethics of*

Knowing (2007), a filósofa reflete sobre a ideia de que existem diferentes tipos de *injustiça*. Aqui, explico a base teórica e conceptual do problema através das noções de *injustiça testemunhal* e *injustiça hermenêutica* desenvolvidos por Fricker, que fornecem, por sua vez, uma possível explicação para as desigualdades de género. Destaco, ainda, que o trabalho de Fricker não representa o objeto central do meu relatório – nem se trata, do mesmo modo, de explorar a complexa questão entre a Filosofia e Feminismo – tendo recorrido aos seus conceitos como ponto de partida teórico para sustentar filosoficamente o meu trabalho.

Possuindo as bases teóricas e os instrumentos conceptuais aptos a desenvolver o meu trabalho, procuro, ainda com Fricker, as possíveis razões por detrás do silenciamento das mulheres na Filosofia. Este é o tema principal do segundo capítulo do presente relatório, no âmbito do qual a preocupação consiste em apresentar, através de situações concretas e por intermédio da experiência pessoal de algumas filósofas, o que foi teorizado anteriormente. Debruçando-me, assim, sobre as situações de algumas mulheres que sofreram com a existência de diferentes obstáculos que impediram a sua entrada na Filosofia, procuro pensar cada uma das limitações e condicionantes que lhes foram impostas à luz dos conceitos de *injustiça testemunhal* e de *injustiça hermenêutica*.

Por fim, após a análise teórica e conceptual e a apresentação de alguns casos de estudo, importa delinear possíveis soluções para o problema que aqui trato. Esta é a tarefa central do terceiro e do quarto capítulos do presente relatório, que possui um teor mais prático, integrando uma íntima articulação com as teorizações apresentadas nos capítulos anteriores e traduzindo o trabalho desenvolvido ao longo do meu ano de estágio. Durante a minha experiência de estágio, deparei-me com a dificuldade em propor a possibilidade de alteração de um programa que havia sido, com efeito, reformulado muito recentemente (designadamente no ano de 2018). Esta possibilidade estaria, assim me apercebi prontamente, fora de questão. Todavia, pude compreender que a solução poderia passar por outro tipo de estratégias, mais exequíveis e igualmente enriquecedoras para os alunos. No terceiro e quarto capítulos do meu relatório, exponho inicialmente, uma contradição presente no programa de Filosofia do Ensino

Secundário: o apelo ao debate e à discussão com os alunos sobre a problemática da desigualdade e a total ausência do pensamento de filósofas mulheres dos conteúdos programáticos da disciplina. Tal perplexidade constitui, pois, um dos motes que definem o meu trabalho. Os últimos capítulos deste relatório tratam, assim, da apresentação das medidas que adotei ao longo do ano para resolver o problema da desigualdade de género no seio da própria disciplina de Filosofia. Durante o ano de estágio, apliquei diferentes estratégias na preparação das minhas regências e elaborei atividades que tinham como propósito sensibilizar os alunos para o problema da ausência do pensamento das mulheres filósofas no programa que tínhamos em mãos.

Este relatório de estágio constitui, assim, o resultado teórico e prático deste meu trabalho.

1. As razões por detrás do silenciamento das mulheres. Em torno das contribuições filosóficas de Miranda Fricker

Não podemos ignorar nem negar que vivemos num mundo pautado pela injustiça. Esta faz-se notar a diferentes níveis. No que concerne ao género, as injustiças inerentes a este são cada vez mais evidentes por serem, igualmente, cada vez mais identificadas, discutidas e problematizadas segundo quadros de pensamento crítico. São várias as vozes que têm procurado ser ouvidas e tentado criar um espaço para debater estes problemas.

Miranda Fricker é uma entre várias vozes numa luta pela igualdade. Os seus interesses e trabalhos podem, também, ser descritos como feministas, tal como a própria afirma “(...) though I hope that most of my work might equally be described as feminist philosophy, since feminist perspectives have always been at the heart of what I try to do in philosophy”². As suas principais influências são trabalhos filosóficos feministas e os supervisores do seu trabalho de Doutoramento em Filosofia em Oxford, Sabina Lovibond e Benard Williams, como a própria explica no *site* pessoal. Nas suas pesquisas e escrita de obras e artigos, a filósofa desenvolveu dois conceitos que se revelam cruciais para o nosso objeto de tudo (e que procuraremos explorar neste capítulo): *injustiça testemunhal* e *injustiça hermenêutica*.

Antes de mais, é importante esclarecer a razão pela qual falamos de género e não de sexo, visto serem conceitos diferentes. Entende-se por ‘sexo’ as características biológicas que distinguem os mulheres e homens; distintamente, e por sua vez, o ‘género’, define-se à luz das diferenças entre mulheres e homens enquanto produtos da sociedade (cf. Jaggar & Young, 2005, p.289). Não nos parece especialmente controverso constatar e concluir que, desde sempre, as mulheres são vistas como género mais fraco; tendo em conta os papéis de género que lhes são incutidos (de modo deliberado ou tácito), as mulheres são recorrentemente vítimas de uma sociedade que perpetua valores patriarcais. Entenda-se por papéis de género um papel socialmente conferido

² Página web de Miranda Fricker: <https://www.mirandafricker.com/>

aos homens e mulheres baseado no seu sexo biológico. “Feminists now point to the debilitating influence of sex-role terminology which does not consider how women actually perceive and experience such roles.” (cf. Humm, 1995, pp.258-260). Em termos profissionais, por exemplo, sabemos que fazemos parte de uma sociedade em “(...) que quanto mais perto do topo chegamos, menos mulheres encontramos” (Adichie, 2015, p.20) – e tal acontece devido ao facto de se tratar de mulheres, justamente. A questão do género revela-se como o motivo principal – em boa verdade: o motivo *único* (pois que outros motivos poderão ser, com devida justeza, invocados?) - que subjaz a tais desigualdades e injustiças. Deste modo, as vozes das mulheres são frequentemente, de forma consciente ou inconsciente, silenciadas. Note-se que o silenciamento de mulheres, segundo a teoria feminista, pode ser motivado pela repreensão do patriarcado ou pelas nossas técnicas de resistência passiva. As feministas têm procurado encontrar um ‘espaço de fala’ para as mulheres com o propósito de contrariar este silenciamento (cf. Humm, 1995, pp.266-267). Neste sentido, cada vez mais se tem procurado criar uma esfera de pensamento e de atuação cívica e política que coloque sob perspetiva crítica este problema e reconheça o trabalho realizado por mulheres. Este relatório de estágio possui, justamente, tal propósito. Mas, antes de propor e avançar soluções para o problema, há que reconhecê-lo, enquadrando-o num quadro de pensamento crítico e procurando as suas razões.

1.1. O conceito de injustiça testemunhal

Voltando a Miranda Fricker, importaria começar por apresentar os dois conceitos, anteriormente mencionados, desenvolvidos pela autora e que ajudam a desmistificar as raízes do problema, para que, assim, este possa ser evitado. Numa entrevista concedida a David Edmonds e Nigel Warburton³, Fricker propôs-se esclarecer o conceito de *injustiça*, de modo que este não seja confundido com a noção de “estereótipo”. Vejamos, o futebol é um tema muito discutido na nossa sociedade; como

³ A entrevista foi realizada a 7 de novembro de 2020 em formato *podcast* intitulado *Philosophy Bites* que se encontra disponível no *Youtube* e da autoria de David Edmonds e Nigel Warburton. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZuvRS6RfTV0>

todos sabemos, existe um estereótipo acerca de que as mulheres não sabem de futebol. Contudo, imaginamos o caso de que eu, enquanto mulher, sou uma especialista no tema e sei tudo sobre as diferentes equipas e jogadores, assim como todas as regras deste desporto. Ora, numa conversa sobre futebol, um homem procura saber o resultado de um jogo – resultado esse que eu, mulher, conheço -, todavia, esse mesmo homem não pondera a possibilidade de perguntar-me a mim, mulher, qual o resultado que ele tanto procura saber, justamente porque padece de um estereótipo de género que afirma que as mulheres não sabem de futebol. Neste sentido, durante a conversa que aqui nos serve como experiência de pensamento, eu, enquanto mulher, não sou inquirida sobre o resultado do jogo nem sobre outros assuntos relativos a este desporto. No entanto, enquanto a conversa decorre, eu decido intervir, tomo a palavra e respondo à questão (que não me foi endereçada, de resto), desconstruindo, assim, o estereótipo de género que aqui se encontra em causa. Perante este cenário, se o homem escolher continuar a desvalorizar a minha intervenção devido ao facto de eu ser mulher, então deixamos de estar confrontados com um estereótipo e encontramos-nos na presença de uma *injustiça* (cf. Fricker, 2020). Tal significa que, neste cenário hipotético – que pode ser traduzido em múltiplos outros que prontamente poderemos invocar no âmbito das nossas experiências quotidianas -, as vozes das mulheres são desprezadas, não por serem destituídas de conhecimento ou de razão, mas, simplesmente, por uma ausência de credibilidade que lhes é recorrentemente imputada e que só poderá ser compreendida à luz da questão do género. Pelo mero facto de serem mulheres, estas são descredibilizadas nos seus conhecimentos e nos seus saberes - eis o conceito que Fricker designa por *injustiça testemunhal* (cf. Fricker & Hornsby, 2006, p.132).

Imaginemos uma outra situação: um grupo de pessoas encontra-se numa reunião de trabalho onde se discute algumas ideias para solucionar um problema que a empresa está a enfrentar. Uma mulher pede a palavra e apresenta uma sugestão de resolução do problema. Todavia, as restantes pessoas presentes na sala rebatem a ideia, não a considerando a melhor. De seguida, um outro colega, neste caso um homem, sugere a mesma ideia, que desta vez é acolhida por todos os presentes na reunião. Note-se que a ideia para a resolução do problema é idêntica, distinguindo-se somente o

orador, pois numa primeira vez a proposta era apresentada por uma mulher, enquanto, na segunda, o orador era do género masculino. Este problema é muito mais recorrente do que seria esperado, dando-nos conta de que, de forma constante (consciente ou inconscientemente), as mulheres são desprezadas e silenciadas - devido *apenas* ao seu género. Fricker, na sua obra *Epistemic Injustice – Power and the Ethics of Knowing* denomina este tipo de injustiças à luz do termo *injustiça testemunhal*. Este conceito sustenta a tese de que, atendendo a características como o género, estatuto socioeconómico ou cor de pele, as pessoas são vítimas ou alvo de descrédito nas suas palavras, saberes, conhecimentos (cf. Fricker, 2007, p.1). Segundo as palavras da filósofa

Testimonial injustice occurs when prejudice causes a hearer to give deflated level of credibility to a speaker's word; (...) An example (...) might be that the police do not believe you because you are black; (...) We might say that testimonial injustice is caused by prejudice in the economy of credibility. (Fricker, 2007, p.1).

Assim, podemos compreender que as mulheres – consciente ou inconscientemente – pertencem a este grupo de oradores que vê o seu discurso ser descredibilizado devido ao seu género. Neste sentido, revela-se de especial importância atentar sobre as razões pelas quais tal sucede. Fricker explica que, na raiz de tais questões, confrontamo-nos com *poder social* que pode ser exercido ativa ou passivamente (cf. Fricker, 2007, p.9).

Vejamos, quando um homem exerce o seu poder para silenciar uma mulher, estamos perante um exercício de poder de género. Este poder diz respeito à capacidade de uma pessoa exercer a sua influência no decorrer das coisas. Atentemos no exemplo que a autora utiliza para compreender melhor a definição de poder: se pensarmos num guarda de trânsito, o poder que este dispõe relativamente aos condutores pode ser exercido ativamente quando este os multa por uma infração de estacionamento, por exemplo; ora, este poder do guarda de trânsito pode também ser exercido passivamente, quando a possibilidade de aplicar uma multa influencia o comportamento dos condutores. No entanto, acrescenta Fricker, o exercício do poder

passivo tende a desaparecer caso tal suceda com o poder exercido ativamente, quer isto dizer que se o guarda de trânsito parar de emitir multas por infração de estacionamento, então, o poder passivo irá consequentemente desaparecer, pois se os guardas não estiverem presentes, os condutores irão cometer essas infrações, por não temerem qualquer punição, uma vez que, mesmo quando estão presentes, os guardas de trânsito não punem este comportamento (cf. Fricker, 2007, pp.9-10).

Ora, o mesmo se verifica com o poder de género. De modo consciente ou inconsciente, o poder de género exercido por um homem pode influenciar – de forma aberta ou tácita – as ações de uma mulher. O silenciamento das vozes das mulheres poderá ser perspectivado à luz de tal quadro de pensamento. Pensemos no exemplo que estava a ser tratado anteriormente, segundo o qual um grupo de pessoas se encontrava numa reunião de trabalho: o facto de um homem repetir uma ideia previamente apresentada por uma mulher, mas que, devido ao género desta, não havia sido aprovada, está a exercer o seu poder de género, uma vez que está a silenciar uma mulher, descredibilizando a opinião desta e influenciando-a, igualmente (cf. Fricker, 2007, p.14).

Não obstante, este poder pode, ainda, ser exercido passivamente. Retomando o exemplo do guarda de trânsito: a possibilidade, que decorre da sua autoridade, de multar os condutores por estacionamento indevido, influencia-os a adotar um bom comportamento para evitar que tal suceda; deste modo, o guarda de trânsito, devido à sua autoridade, não precisa de fazer nada, pois a possibilidade de exercer o seu poder já condiciona os condutores. O mesmo acontece com o poder de género. Muitas vezes um homem não precisa de fazer (diretamente) algo para conseguir silenciar uma mulher (cf. Fricker, 2007, p.15).

She might already be silenced by the mere fact that he is a man and she a woman. Imagine a social context in which it is part of the construction of gender not merely that women are more intuitive than rational, but, further, that they should never pitch their word against man. (Fricker, 2007, p.15).

Tal significa que, de modo regular, o silenciamento de mulheres pode ocorrer passivamente e motivado pelos papéis de género. Isto é, perante um homem, pode dar-se o caso de uma mulher se sentir inibida em ripostar alguma opinião ou posição, isto porque se espera que, enquanto mulher, não o faça (cf. Fricker, 2007, p.15).

Assim, dito de modo breve, podemos entender por injustiça testemunhal a ideia segundo a qual que um orador possui menos crédito na exposição e afirmação das suas posições e conhecimentos se se tratar, por exemplo, de uma mulher. Tal conceito elaborado por Fricker fornece-nos um quadro teórico que nos permite avaliar e compreender criticamente situações nas quais a opinião de uma mulher não é tida em conta ou é desvalorizada devido ao seu género – em contraste, pode ainda acontecer o caso de um homem defender exatamente a mesma posição e esta ser acolhida com grande fervor. Nestas situações, estamos perante o silenciamento de mulheres. As teorizações de Fricker constituem, assim, um importante instrumento conceptual que nos permite compreender o modo como as mulheres são vítimas dos papéis que determinam o seu silenciamento. Por um lado, e como vimos, o poder de género pode ser exercido ativamente, quando um homem usa o seu poder para influenciar a opinião de uma mulher, isto é, por se tratar de um homem, existe a possibilidade de, por intermédio de algum comentário, influenciar as ações de uma mulher. Além disso, apenas por se encontrar perante um homem, ou na presença de um homem, a postura de uma mulher pode revestir-se de determinadas inibições ou fragilidade, pois, em termos sociais, ninguém poderá negar que ainda partilhamos certas ideias, porventura ainda demasiado enraizadas, de que os homens são o género dominante – o retraimento de uma mulher no momento em que toma a palavra ou na adoção de certos comportamentos socialmente expectáveis ou não pode traduzir aquilo que Fricker designa como de exercício passivo de poder de um homem sobre uma mulher (cf. Fricker, 2007, pp.9-15).

Estas são as formas mais comuns de silenciamento, mas existem ainda outras. Fricker desenvolve na sua obra um outro conceito – *injustiça hermenêutica* -, que abordaremos seguidamente.

1.2. O conceito de injustiça hermenêutica

Para compreendermos este conceito, imaginemos que uma máquina do tempo fora inventada e que voltávamos a 2017. São várias as mulheres que se unem num movimento que se tornou mundialmente conhecido, o denominado movimento *#MeToo*. Foram várias as denúncias de assédio sexual que se fizeram notar no mundo do cinema e que foram repercutidas por todo o mundo, influenciando outras vítimas em diversos pontos do planeta a fazer-se ouvir e a denunciar os seus agressores. Entenda-se por assédio sexual uma forma de discriminação que as mulheres sofrem no seu local de trabalho. O termo surgiu numa onda feminista como forma de reconhecimento de violência sexual sofridas por mulheres (cf. Humm, 1995, pp.260-261). Normalmente inclui

(...) repeated and unwanted verbal or sexual advances, sexually explicit derogatory statements or sexually discriminating remarks made by someone in the workplace which are offensive to the worker involved, which cause the worker to feel threatened, humiliated, patronized or harassed, or which interfere with the worker's job performance, undermine job security or create a threatening or intimidating work environment. (TUC, 1988, p.1 como citado em Humm, 1995, pp.260-261).

Ora, tais atos foram passíveis de ser denunciados, pois o conceito de *assédio sexual* já se encontrava definido, constituindo, pois, um conceito existente, permitindo às vítimas formular e expressar aquilo que lhes tinha acontecido ou estava a acontecer. Contudo, uma importante interrogação deve ser, aqui, apresentada: qual seria a situação em caso de inexistência do conceito de assédio sexual? Ou seja, de que forma poderiam as vítimas de assédio sexual denunciar os seus agressores, explicando aquilo pelo qual estariam a passar, se tal conceito ainda não tivesse sido elaborado?

Fricker ajuda-nos a responder a esta questão. Segundo a filósofa, estamos perante mais uma forma de silenciamento, a que podemos chamar *injustiça hermenêutica*. Este conceito sustenta a tese de que, motivado pela inexistência de um

esclarecimento conceptual, as vítimas não conseguem explicar o que estão a experienciar e, conseqüentemente, não conseguem exprimi-lo perante os outros (cf. Fricker, 2007, p.6). Atentemos no exemplo apresentado na obra Fricker: trata-se do caso de Carmita Woods, que trabalhava num departamento de física nuclear; de modo insistente, um professor qualificado na área aproveitava a ínfima oportunidade para se aproximar desadequadamente de Woods, sem o seu consentimento. Na sequência do agravamento do seu estado de constante nervosismo, motivado por frequentes tentativas de contacto por parte do cientista, Woods desenvolveu uma dor crónica de costas e pescoço. Devido ao desconforto e conseqüentes problemas físicos e psicológicos sentidos, Carmita viu-se obrigada a despedir-se do seu trabalho, depois de lhe ter sido negada a possibilidade de transferência para outro departamento. Devido à vergonha, Carmita decidiu não expor a situação e acabou por não ser beneficiada com a atribuição de um subsídio de desemprego. Somente mais tarde, quando expôs a sua história num seminário, percebeu que não era a única a ter experienciado tal situação, pois outras mulheres em seu redor haviam passado pelo mesmo. Todavia, devido ao desconhecimento de um nome que designasse aquilo que haviam experienciado, estas mulheres sentiram-se inibidas em contar a sua história e incapacitadas de expressar perante os outros aquilo que lhes havia acontecido. Apenas posteriormente conseguiram fazê-lo, nomeando e verbalizando tais experiências à luz do conceito de assédio sexual (cf. Brownmiller. *In Our Time: Memoir of a Revolution* como citado em Fricker, 2007, pp. 149-150).

Deste modo, Fricker denomina este tipo de injustiça como *injustiça hermenêutica*. Trata-se de um tipo de injustiça que caracteriza situações nas quais as mulheres não conseguem denunciar uma experiência injusta pela qual passaram devido à falta de conceitos que a definam, acabando, assim, por ser silenciadas e, em última instância, impedidas de expressar e denunciar essa mesma injustiça (cf. Fricker, 2007, p.6).

Se atentarmos na História dos movimentos feministas, prontamente reconhecemos que a consciencialização das pessoas através de '*speak-outs*' e da partilha das suas experiências permitiu concluir que a experiência das mulheres era

obscura e complicada de exprimir. Foi este processo de partilha que trouxe alguma clareza. Deste modo, podemos concluir que as mulheres foram capazes de, coletivamente, ultrapassar estes obstáculos às suas interpretações de experiências ocluídas (cf. Fricker, 2007, p.148); neste seguimento Fricker (2007, p.148) acrescenta ainda “(...) together they were able to realize resources for meaning that were as yet only implicit in the social interpretive practices of the time.”.

Vejamos o seguinte caso: Wendy Stanford atravessava um período de depressão após o nascimento do seu filho. Uma amiga, procurando ajudá-la, levou-a uma sessão no MIT. Wendy assistiu a algumas sessões que considerou interessantes, mas, mais tarde, quando foi inserida num grupo mais pequeno, em que o tema que este estaria a discutir era a depressão pós-parto, Stanford percebeu que aquilo pelo qual a própria e o seu marido a culpavam, não se tratava de um problema de Wendy, mas antes de uma combinação de fatores psicológicos e algo comum na sociedade. Esta revelação permitiu que o nevoeiro hermenêutico em que se encontrava e que não lhe permitia compreender, nem expressar corretamente a sua experiência se dissipasse (cf. Fricker, 2007, pp.148-149). Assim sendo,

If we can substantiate this intuition, then we shall see that the era of hermeneutical gloom with which she had lived up until that life-changing forty-five minutes constituted a wrong done to her in her capacity as a knower, and was thus a specific sort of epistemic injustice – a *hermeneutical injustice*. (Fricker, 2007, p.149)

Invocando o exemplo de Carmita Woods, importa compreender que, segundo Fricker, a noção de injustiça traduz uma situação que deve ser considerada, não apenas prejudicial para as suas vítimas, mas também ilícita, seja num sentido discriminatório ou abusivo/indevido⁴. Não obstante o facto de, neste exemplo de *assédio sexual*, o agressor e a vítima estarem perante uma nuvem hermenêutica, que não lhes permitia compreender claramente, e na sua devida gravidade, o modo como o cientista estava a

⁴ Fricker utiliza na sua obra a palavra *unfair*, para explicar o conceito de injustiça; para evitar redundâncias nos termos traduzidos, recorrerei, neste ponto, ao termo abusivo/indevido.

tratar Woods, é inegável que a incapacidade cognitiva do primeiro não representa uma desvantagem significativa em relação à vítima, pois, na realidade a lacuna hermenêutica trabalha a favor do agressor visto que dificulta a contestação do seu comportamento. Note-se que apesar de ambos – agressor e vítima – estarem perante uma barreira hermenêutica que não lhes permite identificar a gravidade do comportamento, Fricker salvaguarda que tal não significa que se esta barreira estivesse erguida, e o cientista compreendesse a gravidade da sua conduta, tal tê-lo-ia impedido de proceder da mesma forma. Por outro lado, no que concerne à vítima, esta incapacidade cognitiva representa uma desvantagem colossal, uma vez que não lhe permite compreender a experiência que está a sofrer, fazendo-a sentir-se vulnerável a assédio contínuo. Assim, a vítima, neste caso Carmita Woods, é impossibilitada de explicar a agressão constante de que é alvo, resultando na sua impossibilidade ou dificuldade em protestar e contrariar tais comportamentos. Deste modo, esta brecha hermenêutica cria assimetrias, pois a vítima sofre na sequência de se encontrar numa situação de desvantagem cognitiva acerca daquilo que lhe está a acontecer - contrariamente ao que se sucede no caso do agressor, pois, com efeito, somos levados a concluir que, aqui, apenas a vítima vive a injustiça, que a afeta de modo exclusivo (cf. Fricker, 2007, p.151).

Neste sentido, seguindo a argumentação e as contribuições de Fricker, podemos concluir que as mulheres são alvo de injustiças testemunhal e hermenêutica, encontrando-se constantemente desvalorizadas apenas devido ao seu género. Estes tipos de injustiças, quando não teoricamente enquadráveis num quadro de pensamento crítico que as identifique e lhes atribua a devida designação conceptual e jurídica, acabam por ser, lamentavelmente, assumidas pela cultura dominante, que isenta de responsabilidade aqueles que a perpetuam. O elemento cultural apresenta-se, aqui, invocado como elemento que desculpabiliza, internaliza e normaliza os estereótipos de género e as injustiças que deles derivam. Mas, na verdade, importaria ter presente que “A cultura não faz as pessoas. As pessoas fazem a cultura. Se uma humanidade inteira de mulheres não faz parte da nossa cultura, então temos de mudar a nossa cultura.” (Adichie, 2015, p.47).

2. As vozes que não foram ouvidas: casos de silenciamento de mulheres na Filosofia

Tal como vimos no primeiro capítulo o trabalho desenvolvido pela filósofa britânica Miranda Fricker permite-nos determinar possíveis razões por detrás do silenciamento feminino através da clarificação dos conceitos de *injustiça testemunhal* e *injustiça hermenêutica*. Seguindo o pensamento de Fricker, é-nos possível compreender que o problema não está na inexistência de filósofas e do seu trabalho, mas antes no silenciamento de que foram vítimas, devido ao seu género e, consequentemente, ao peso dos papéis de género e expectativas da sociedade.

Neste sentido, é importante analisarmos alguns casos à luz dos conceitos desenvolvidos por Fricker - este será o propósito do presente capítulo. Tenhamos por base algumas experiências de filósofas que viram o seu trabalho ser desvalorizado ou descreditado, apenas devido ao seu género, e que se perpetuou na história da Filosofia. A Filosofia encerra em si uma panóplia de conhecidos autores nos diferentes e variados subcampos que a própria engloba. A Ética, a Epistemologia, a Lógica, a Filosofia Política são algumas das disciplinas estudadas por um estudante de Filosofia, que durante esse período é apresentado a vários autores na sua maioria masculinos e às teorias/teses defendidas por cada um destes. No entanto, não se pode concluir que não existiram filósofas. Contrariamente, foram várias as mulheres que entraram no mundo da Filosofia e se espalharam pelas diferentes áreas que a disciplina abrange, escrevendo os seus próprios textos no âmago destes subcampos da Filosofia. O problema da sua omissão prende-se com as circunstâncias em torno do preconceito de ser mulher, isto é, apesar da sua luta numa tentativa de presença – idealmente igualitária – na Filosofia, as mulheres viam o seu trabalho desvalorizado ou descreditado, pois não correspondiam aos papéis de género que a sociedade estabelecia para estas, acrescentando o facto de simplesmente serem mulheres.

2.1. Victoria Welby, Constance Jones, Ruth Barcan Marcus

As mulheres também estão presentes na Filosofia - apesar da sua voz ter sido silenciada. Assim, é importante ouvir quem tentou ser ouvida, ao invés de ignorarmos essas vozes. No entanto, se realizarmos uma breve análise às *Aprendizagens Essenciais* de Filosofia – documento basilar para o ensino de Filosofia no Ensino Secundário – facilmente percebemos a inexistência de filósofas. Todavia, na observação do documento supramencionado, prevê-se a discussão de questões como a igualdade e a discriminação. Os conceitos anteriormente mencionados - igualdade e discriminação - podem facilmente incluir o debate em torno das desigualdades de género. O problema pode ser apresentado do seguinte modo: como é que podemos discutir o problema das desigualdades de género, num programa que não prevê o estudo do pensamento de uma única filósofa?

O problema que está aqui a ser tratado obriga-nos a viajar na história da Filosofia para perceber as raízes da questão. Seguindo o pensamento de Fricker, encontramos na posse dos conceitos que nos ajudam a clarificar o problema, revelando-se agora fundamental conhecer as experiências de algumas filósofas.

O trabalho de algumas das filósofas que serão apresentadas neste capítulo integra-se na tradição da Filosofia analítica, no entanto, existem obras notáveis da Filosofia analítica que ignoram a existência de filósofas até aos finais de 1940 e inícios de 1950, Elizabeth Anscombe e Ruth Barcan Marcus foram as únicas consideradas merecedoras de menção nestas obras, contudo, resumindo o trabalho destas filósofas a uma página. Quer isto dizer que ambas as filósofas viram os seus nomes mencionados nas obras de Filosofia Analítica, no entanto, o seu trabalho era resumido a apenas uma página (cf. Connell & Lauret, 2022⁵). Vejamos “(...) Soames, *The Analytic Tradition*, 1 page out of 657; Glock, *What is Analytic Philosophy?*, 1 page out of 292.” (Connell & Lauret, 2022).

⁵ As experiências explicadas neste capítulo foram retiradas do artigo online: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09608788.2021.1984201?src=recsys>

Why, then, do so few philosophers read Ruth Barcan Marcus? Why do they read Martha Kneale only in the context of her joint book with her husband (Kneale and Kneale, *Development of Logic*), and know Alice Ambrose and Margaret Macdonald only for their editorial work on Wittgenstein's writings (Ambrose, *Wittgenstein's Lectures*)? (Connell & Lauret, 2022).

Habitualmente, de cada vez que alguém refere o nome de uma mulher na Filosofia, esta encontra-se associada ao trabalho realizado com o seu marido, ou no seu trabalho desempenhado na edição de textos de outros filósofos. Por vezes, quando o seu pensamento é mencionado em alguma obra, na maioria das vezes apenas lhe é dedicada uma página. (cf. Connell & Lauret, 2022).

Não obstante, a primeira onda do movimento feminista abriu algumas portas a estudantes mulheres, garantindo o acesso à mesma educação que os homens, apesar de nem sempre serem creditadas da mesma forma que os seus colegas, na realização do mesmo trabalho. Com este movimento, as mulheres conseguiram alcançar profissões como Professoras de Filosofia, apesar de maioritariamente exercerem em faculdades pobres e com escassos recursos, adicionando o facto de se tratarem de instituições exclusivamente femininas. Outro obstáculo que as mulheres na filosofia tiveram que enfrentar prende-se com a tradução dos seus trabalhos. Contrariamente ao trabalho de filósofos que era traduzido para diferentes línguas, as mulheres viram mais uma barreira erguida no mundo da Filosofia, quando as suas obras escritas em variadas línguas não eram traduzidas. Deste modo, para além do seu nome e reputação na Filosofia se encontrar num nível diferente dos seus colegas filósofos, o acesso às suas obras era dificultado, pois estas mantinham-se sem tradução, o que, conseqüentemente, reduzia a sua esfera de leitores (cf. Connell & Lauret, 2022).

Vejamos, uma das fontes atuais que nos apresenta o trabalho de filósofos são os historiadores. Ora, este é precisamente um dos motivos que desaloja as mulheres da casa da Filosofia, uma vez que os historiadores escolhem centrar a sua atenção e desenvolver os seus trabalhos tendo por base os filósofos que foram mais importantes. Não obstante, o problema persiste no facto de na generalidade, estes filósofos serem

todos homens. Deste modo, podemos concluir mais um obstáculo na luta das mulheres pelo seu lugar na Filosofia, visto que uma vez que não receberam atenção e o seu trabalho não foi considerado importante no passado, permanecem na sombra de outros filósofos. Este é um problema que se perpetua até à atualidade, uma vez que existe a tendência de estudar os filósofos cujo trabalho teve um maior impacto na Filosofia, sendo que o trabalho desenvolvido por filósofas nunca conseguiu alcançar o mesmo resultado por motivos mencionados anteriormente e que serão explicados de seguida (cf. Connell & Lauret, 2022).

Quando as mulheres na Filosofia conseguiam publicar os seus trabalhos ou até desempenhar alguma função académica, tal representava um grande passo traçado no seu caminho dada a dificuldade em alcançar uma destas funções em comparação com os seus colegas filósofos. Contudo, adicionando à complexidade em conquistar estes passos, as mulheres eram vítimas de preconceitos sexistas infundamentados e desvalorizadas pelos seus colegas homens. Um desses exemplos foi Victoria Welby (cf. Connell & Lauret, 2022),

(...) in her book *What Is Meaning?* Set out a pioneering programme in the philosophy of language, considering language as a collection of context-sensitive, socially produced behaviours in light of the new evolutionary biology and the emerging science of psychology. (Connell & Lauret, 2022).

Apesar do seu trabalho ser considerado pioneiro na Filosofia da Linguagem, nem sempre foi valorizado do mesmo modo. C. S. Pierce foi um filósofo da lógica e da linguagem, matemático e cientista, fundador do designado “Pierce “pragmaticism”” (Burch, 2022⁶), título que o seu pensamento recebeu como modo de diferenciação das perspetivas de William James e John Dewey classificadas, também elas, de ‘pragmatismo’ (cf. Burch, 2022). Pierce escreveu algumas *reviews* na revista americana *The Nation*, dedicando uma das suas avaliações à obra de Victoria Welby. Neste texto, Pierce classificou a obra da filósofa como um dos trabalhos mais importantes na Lógica,

⁶ Retirado de: <https://plato.stanford.edu/entries/peirce/#Bib>

no entanto, ainda na mesma página adjetivou a obra de “(...) “feminine” and “painfully weak”, exhorting “the male reader” to skip several chapters” (Pierce, *Review*, 143 como em Connell & Lauret, 2022).

Neste momento, é possível realizar uma breve reflexão sobre alguns dos obstáculos, até então mencionados, com os quais as mulheres tiveram de se confrontar na Filosofia. Antes de mais, não podemos negar que as mulheres na Filosofia foram excluídas por diversos motivos, primeiramente, porque as suas obras mantinham-se sem tradução, o que dificultava a sua leitura e encurtava o seu círculo de leitores. Para além disso, o seu acesso a cargos académicos e até a possibilidade de publicar os seus trabalhos revelava-se complicado, raro, quando não impossível, em comparação com os homens. Não esquecendo que as filósofas eram ainda vítimas de preconceitos sexistas, assim como desvalorizadas pelos seus colegas. Para além disso, o trabalho que as filósofas desenvolviam não era considerado importante na Filosofia, situação que ainda se verifica. Continuemos a analisar mais algumas experiências pessoais de filósofas (cf. Connell & Lauret, 2022).

Constance Jones foi uma filósofa contemporânea do filósofo Bertrand Russell e trabalhou principalmente em Lógica e em Ética (cf. Ostertag, 2020⁷).

Constance Jones proposed a version of the sense-reference distinction in 1890 (Jones, *Elements*). Like Frege, she was dissatisfied with the third of the traditional covering laws of Aristotelian logic, the law of identity, expressed as ‘A is A’, because most statements which feature in syllogisms or everyday reasoning are either informative identities, like ‘courage is valour’ not of the form ‘A is A’, or subject -predicate statements which do not express an identity. Jones proposed that the general form of the proposition was not ‘A is A’, but ‘S copula P’ (Jones, *Elements*, 54 como em Connell & Lauret, 2022).

⁷ Retirado de: <https://plato.stanford.edu/entries/emily-elizabeth-constance-jones/#RussRecoJone>

Apesar dos avanços que Frege, o filósofo da lógica e matemática, realizou, é impossível afirmar que o modelo previamente explicado de Constance Jones não prefigura na sua conhecida obra *Über Sinn und Bedeutung*. Não esquecendo que, assim como foi exposto anteriormente, as mulheres não tinham o mesmo acesso à educação que os homens, algo que se verificou com Jones, uma vez que lhe foi negada uma educação matemática completa (cf. Connell & Lauret, 2022). Acrescenta-se ainda que Russell estava ciente do trabalho de Constance Jones uma vez que, por exemplo, teriam tido o mesmo professor; para além disso, Russell era um leitor assíduo de revistas para as quais Jones deixou o seu contributo, tendo ambos realizado algumas contribuições para as mesmas revistas (cf. Ostertag, 2020). No entanto, o filósofo britânico não consentiu em dar crédito ao trabalho de Jones, recorrendo a comentários sexistas, adjetivando a filósofa Constance Jones de “motherly, prissy, and utterly stupid”⁸ (Russell, *The Collected Papers*, 470 como citado em Connell and Lauret, 2022).

Os comentários de Russell são profundamente expressivos, revelando todo o seu pendor sexista. Russell, sendo homem, não teve de enfrentar os mesmos obstáculos que Constance Jones e, por isso, o seu nome ficou marcado na Filosofia de um modo diferente, tornando-se um importante filósofo, como todos sabemos. O seu papel na Filosofia, em contraste com o de Jones, perpetua-se, visto que, como foi explicado anteriormente, os historiadores tendem a voltar a sua atenção para filósofos cujo papel foi considerado mais importante no passado, focando-se no trabalho desenvolvido por Russell, descartando na maioria das vezes a perspetiva de Jones. Se, por vezes, os historiadores mencionam a filósofa Constance Jones, limitam-se a expor, de forma neutra, os comentários que Russell lhe teceu, ponderando, inclusivamente, a possibilidade de uma incorreta interpretação de Russell em relação ao pensamento de Jones, coibindo-se, assim, de classificar tais posições de Russell como sexistas (cf. Connell & Lauret, 2022).

Para além disso, Russell é, como sabemos, considerado um dos mais importantes filósofos da sua época; conseqüentemente aqueles que fossem descredibilizados ou

⁸ Em português: “maternal, certinha e totalmente estúpida”.

com os quais não concordasse, por diferentes motivos, poderiam ser excluídos da Filosofia dada a influência do filósofo britânico (cf. Connell & Lauret, 2022).

By listening only to those who were ‘in charge’ of the narrative of that narrative at the time, like Russell, past sexism is reinforced in the present. One might look at this process as a sort of feedback loop of exclusion. Those who received the most attention when they wrote are now considered to be the most important philosophers and their opinions of their contemporaries are credit. Those dismissed by them at the time often continue to be ignored. (Connell & Lauret, 2022).

Deste modo, é importante romper com esta tendência e não ‘ouvir’ apenas aqueles que foram importantes no passado, ignorando os que se opuseram a estes. Pois ao prestarmos atenção aos que foram mais respeitados estaremos a excluir o trabalho de outros filósofos, como é o caso de Constance Jones. Uma vez que a filósofa foi descredibilizada por Bertrand Russell, o trabalho que desenvolveu não é estudado, ou pelo menos, não tem a mesma importância que o que foi realizado por Russell (cf. Connell & Lauret, 2022).

Para além destas posturas de descredibilização perpetradas por filósofos homens relativamente às suas colegas mulheres, existiu, durante algum tempo, igualmente uma tendência das instituições para excluir as mulheres. Em tempos as mulheres viram o seu acesso a diferentes universidades recusado, seja enquanto estudantes ou enquanto professoras. Atentemos nos seguintes exemplos (cf. Connell & Lauret).

Christine Ladd-Franklin foi uma filósofa que queria realizar uma pós-graduação na faculdade Johns Hopkins, contudo enfrentava um impedimento, uma vez que se tratava de uma instituição completamente masculina. No entanto, a filósofa conseguiu ultrapassar este obstáculo candidatando-se como ‘C. Ladd’, o que levou a faculdade a assumir que se tratava de um homem. Contudo, assim que descobriram que afinal Ladd era uma mulher decidiram limitar as palestras em que poderia estar presente (cf. Connell & Lauret, 2022). Ainda, “She published her PhD work in 1883 (Ladd, “On the

Algebra of Logic”) but, because she was a woman, she was not actually awarded her doctorate by the university until 1926 (...)” (Connell & Lauret, 2022).

Outra experiência que podemos ainda analisar é a da filósofa Ruth Barcan Marcus. Assim como Christine Ladd, Marcus enfrentou alguns obstáculos institucionais. A filósofa americana frequentou Yale, uma universidade exclusivamente masculina, que, até ao início da década de 1940, excluía as estudantes de graduação, o que era o caso de Marcus. Perante este cenário a filósofa relatou como foi desencorajada, por ser mulher, em ocupar o cargo de presidente de associação de estudantes de filosofia, que a sua presença na biblioteca da universidade fora rejeitada, e como foi excluída de salas de aula (cf. Connell & Lauret, 2022). Acrescentando ainda que “Her appointment as head of the philosophy department at the University of Illinois was queried – though fortunately unsuccessfully – on the grounds that there had never been a female of department at that university (...)” (Connell & Lauret, 2022).

Infelizmente, até ao início do século XX, as mulheres apenas podiam frequentar universidades exclusivamente femininas, sendo que as condições das mesmas eram precárias, e as mulheres continuavam a ser desvalorizadas. Juntamente a estes obstáculos, as mulheres tinham ainda o peso das expectativas de género (cf. Connell & Lauret, 2022).

Desde sempre as mulheres foram incentivadas pelos papéis impostos pela sociedade a apoiar os outros, tendo em atenção as necessidades dos que as rodeiam, como as suas famílias, priorizando, pois, os outros ao invés de si próprias. Sempre que escolheram investir na sua formação, as mulheres foram confrontadas com respostas cruéis (cf. Connell & Lauret, 2022). A seguinte situação, relativa à filósofa Alice Ambrose e Wittgenstein, é bastante expressiva:

Alice Ambrose chose to make clear her wish to free up more time for her own research by devoting less to supporting Wittgenstein’s, and to go on the academic job market. Wittgenstein responded by withdrawing his support for her PhD. (Connell & Lauret, 2022)

Para além disso, as mulheres sempre se sentiram pressionadas em assumir certas responsabilidades sozinhas como cuidar dos seus filhos, o que as impedia –

diferentemente do que aconteceria com um homem – de dedicar tempo ao desenvolvimento dos seus trabalhos e vida profissional. No entanto, quando decidiam investir nas suas obras e publicações eram, normalmente, associadas ao seu marido, mentor ou professor (cf. Connell & Lauret, 2022).

Resumindo, foram vários os obstáculos que se impuseram ao desenvolvimento profissional das mulheres, desde a pressão em obedecer às expectativas de género até comentários e instituições sexistas, que as excluía do mundo da Filosofia. Por isso mesmo, existe uma urgência em *ouvir* estas vozes e não propriamente em dar voz às mulheres filósofas, porque estas sempre a tiveram – o problema reside no facto de tais vozes nunca terem sido efetivamente ouvidas, respeitadas, consideradas no seu valor próprio.

2.2. O silenciamento e o seu enquadramento filosófico conceptual

Fricker forneceu-nos os fundamentos teóricos filosóficos – injustiça hermenêutica e injustiça testemunhal – para o problema das desigualdades de género, e conhecemos ainda a experiência de algumas filósofas. É agora importante rever estes relatos e relacioná-los com os conceitos anteriores, a fim de compreender que tipo de injustiças sofreram as filósofas. E deste modo poderemos encontrar os fundamentos desta exclusão.

Como vimos anteriormente, alguns dos obstáculos colocados às mulheres no mundo da Filosofia decorriam dos preconceitos sexistas dos filósofos homens contra as suas colegas, numa época em que para estas representava um grande passo conseguir um cargo académico ou publicar o seu trabalho. Ora, recordando as bases de Fricker, podemos encarar tal problema, por um lado, como injustiça hermenêutica visto que o conceito de sexismo foi recentemente⁹ desenvolvido, logo as filósofas desconheciam e não conseguiam explicar o que estavam a experienciar. Por outro lado, poderíamos entender igualmente estes casos à luz do conceito de injustiça testemunhal, uma vez

⁹ Na obra *The Dictionary of Feminist Theory* de Maggie Humm (1995) data a definição do conceito de sexismo, através de algumas autoras, primeiramente nos finais da década de 1960.

que pelo simples facto de serem mulheres, estas filósofas foram são vítimas de preconceitos sexistas.

Analisemos, novamente, o caso de Victoria Welby. O trabalho da filósofa foi considerado por C.S. Peirce como um dos mais importantes no âmbito da Lógica; no entanto, o mesmo filósofo acrescentou adjetivos pejorativos para qualificar o trabalho de Welby, acrescentando a nota de que *o leitor masculino* poderia saltar alguns capítulos. Ora, podemos afirmar que estamos perante uma vítima de injustiça testemunhal, pois, uma vez mais, Welby viu o seu trabalho desvalorizado apenas por ser mulher. Segundo Fricker, se o discurso ou trabalho de uma mulher for visto com descrédito, tendo por base simplesmente o seu género, então estaremos perante um caso de injustiça testemunhal. Ora, a definição anterior apresenta-se como o enquadramento conceptual apropriado para compreender aquilo que filósofa Victoria Welby vivenciou e sofreu. Deste modo, é possível concluir que, segundo Fricker, a filósofa vítima de injustiça, neste caso, testemunhal.

Atentemos agora na experiência de Constance Jones., cujo trabalho influenciou, de forma indiscreta, as obras de Frege e Russell. No que concerne ao segundo, Russell, este recusou dar créditos a Jones, não se coibindo de acrescentar comentários sexistas com o propósito de diminuir e desprezar o trabalho da filósofa. Diante destas circunstâncias de que a filósofa foi vítima, podemos afirmar que estamos perante um caso de injustiça hermenêutica e injustiça testemunhal. Por um lado, Constance Jones foi desacreditada, não lhe sendo reconhecido crédito ao seu trabalho, por ser mulher - podemos concluir que esta é a razão que aqui está em causa, uma vez que (...) “in “On Denoting” Russell cites approvingly Bradley’s account of universal generalizations in terms of conditionals, even though he has decisively parted ways with Bradley’s logic.” (Ostertag, 2020¹⁰). Repare-se que, a partir da citação anterior, Russell não se inibiu de reconhecer o trabalho de Francis Hebert Bradley – um homem. Se nos detivermos, ainda, sobre os comentários sexistas que Russell utilizou para descrever Constance Jones, podemos concluir que estamos perante um caso de injustiça testemunhal. Não

¹⁰ Retirado de: <https://plato.stanford.edu/entries/emily-elizabeth-constance-jones/#RussRecoJone>

obstante, tal como referido anteriormente, seria importante ter presente que o conceito de sexismo foi recentemente definido, logo Constance Jones poderá não ter conseguido explicar o que estava a experienciar, o que nos permite concluir que podemos estar, igualmente, perante um caso de injustiça hermenêutica.

Nesta linha de pensamento, podemos ainda acrescentar no caso de Constance Jones outro motivo para estarmos perante um caso de injustiça testemunhal. Como vimos anteriormente, Jones viu o seu descrédito perpetuado uma vez que, como Russell foi considerado um importante filósofo do seu tempo, a sua opinião era bastante valorizada e, do mesmo modo, seguida pelos historiadores. Assim sendo, o descrédito de Jones e os comentários sexistas dirigidos à mesma, são ignorados ou desvalorizados, não lhes sendo reconhecida a verdadeira conotação – pejorativa. Podemos assim concluir que Jones continua a ser vítima de injustiça testemunhal, pois por ser mulher, o seu trabalho não é valorizado; e os comentários de Russell parecem perpetuar tal situação. Isto é, uma vez que os historiadores tendem a seguir o trabalho de filósofos importantes, então irão seguir os comentários de Russell apontados ao trabalho de Jones, assim como a desvalorização deste em relação ao trabalho da filósofa. Assim sendo, reitera-se a desvalorização de uma filósofa mantendo-a mesma vítima de um caso de injustiça testemunhal, visto que as razões por detrás deste descrédito são as mesmas – trata-se de uma mulher.

Para além disso, a (não) tradução de obras foi igualmente descrita como outro obstáculo à inclusão das mulheres no mundo da Filosofia. Este impedimento pode ser tomado como um caso de injustiça testemunhal, pois a única razão pela qual as obras não eram traduzidas, em contrastes com as obras dos seus colegas homens, decorre da questão de género.

Relembrando os exemplos de Christine Ladd-Franklin e Ruth Barcan Marcus, podemos concluir que ambas foram vítimas dos dois tipos de injustiça – testemunhal e hermenêutica. Por um lado, as filósofas viram o seu acesso à universidade dificultado por serem mulheres, ou seja, estas instituições negaram ou complicaram a entrada de mulheres nas mesmas, não lhes dando o seu crédito, apenas pelo seu género – e, por isso, podemos afirmar que estamos perante um caso de injustiça testemunhal. Por outro

lado, podemos, hoje, qualificar os procedimentos destas instituições como sexistas; todavia, como tal conceito – sexismo - não se encontrava definido na época, as mulheres não se conseguiam defender, expondo a experiência pela qual estavam a passar – deste modo, estamos, igualmente, perante um caso de injustiça hermenêutica.

Outros casos de injustiça testemunhal sofridos pelas mulheres prendem-se com as expectativas de género. Isto é, uma vez que as mulheres eram pressionadas a cumprir o que a sociedade delineava para elas, enquanto mulheres, estas tiveram de priorizar o cuidado dos seus filhos e família, deixando para segundo plano a sua vida profissional, pois se agissem contrariamente ao expectável seriam marginalizadas. Para além disso, quando investiam no desenvolvimento do seu trabalho, eram colocadas na sombra dos seus maridos, mentores ou professores.

Como vimos, as mulheres sofreram com diferentes obstáculos, tendo-se confrontado com diversas barreiras que se ergueram à sua entrada na vida académica, em específico na Filosofia. Revela-se agora importante encontrar soluções para que estas vozes possam ser ouvidas.

3. O programa de Filosofia do Ensino Secundário e a ausência do pensamento de mulheres filósofas

No Ensino Secundário, os professores devem seguir os conteúdos presentes no documento basilar – *Aprendizagens Essenciais*. O mesmo acontece com a disciplina de Filosofia. Ora, se atentarmos nas *Aprendizagens Essenciais de Filosofia de 10º Ano* é possível verificar que um dos temas/problemas a debater com os alunos é “Igualdade e Discriminação” (Ministério da Educação, 2018), o qual pode ser estendido até à discussão das desigualdades de género. No entanto, se observarmos o mesmo documento relativamente aos dois anos letivos de ensino de Filosofia, podemos confirmar que todos os filósofos estudados são homens, ou seja, não encontramos a presença de nenhuma mulher, pelo menos diretamente.

Posto isto, a questão que se pode formular é: como é que podemos falar de desigualdades de género num programa que não prevê o estudo de nenhuma filósofa? A resposta a este problema não passa por dizer que não existiram filósofas, mas antes que estas foram silenciadas de diferentes modos. Miranda Fricker ajudou-nos a compreender a base teórica deste problema através da clarificação dos conceitos de injustiça testemunhal e injustiça hermenêutica, esclarecendo que tipo de injustiças podem ser sofridas quando falamos de desigualdades. Ainda, conhecemos a experiências de algumas filósofas e os obstáculos que estas tiveram que enfrentar a fim de tentar incluir-se no mundo da Filosofia.

Contudo, apesar de conhecermos as razões que possivelmente conduziram à inexistência de filósofas no programa de Filosofia, os problemas previamente formulados mantêm-se e, por isso, é importante tentar criar soluções que respondam a estas questões. Deste modo, no presente capítulo desenvolverei uma análise às *Aprendizagens Essenciais* a fim de compreender de que modo podemos contornar o problema aqui tratado; proponho-me, assim, apresentar algumas atividades que realizei durante o meu estágio na Escola Secundária do Castelo da Maia com o propósito de sensibilizar os alunos e, a análise de um questionário realizado com os alunos com o propósito de compreender o impacto de uma atividade realizada com os mesmos durante o ano de estágio. É de notar que o objetivo deste capítulo, assim como de todo

o relatório, não decorre de uma tentativa de forçar a presença de filósofas no programa de Filosofia, nem tão-pouco, de uma tentativa de preenchimento de quotas, visto que tal não possibilitaria reconhecer e compreender o problema em toda a sua complexidade. O propósito passa, sim, por identificar um problema, seguidamente apontar algumas razões que motivem o mesmo e, agora, compreender a importância de uma solução para a questão aqui tratada com a principal finalidade de enriquecer o programa de Filosofia.

3.1. A análise das *Aprendizagens Essenciais*: a identificação de um problema

Na disciplina de Filosofia prevê-se a discussão das desigualdades de género com os alunos; não obstante, este não é um debate exclusivo da disciplina de Filosofia. Nesta linha de pensamento, se consultarmos o documento das *Aprendizagens Essenciais* de diferentes disciplinas, poderemos concluir que algumas preveem a discussão do problema em foco. A título de exemplo, no 12º Ano, na disciplina de História, no primeiro tema do módulo I podemos observar como o ‘feminismo’ é um dos pontos que compõem o programa da disciplina. Para além disso, ainda que seja uma disciplina opcional, nas *Aprendizagens Essenciais* de Sociologia, no 12º Ano, podemos verificar que um dos temas a lecionar é *Desigualdade e identidades sociais*, e que este remete para a distinção entre sexo e género, desigualdades de género, e outros (cf. Ministério da Educação, 2018).

Ora isto conduz-nos a algumas questões, nomeadamente: Porquê falar de desigualdades de género na disciplina de Filosofia? Quais as razões que justificam o debate do problema nesta disciplina? Qual a singularidade propriamente filosófica da discussão deste tipo de questões? Ou, no fundo, por que deve a Filosofia tratar destas problemáticas?

A primeira resposta, e aquela que pode parecer mais óbvia (porventura, a mais trivial) é a de que a Filosofia promove o desenvolvimento de espírito crítico e, deste modo, fará sentido debater a questão no âmbito desta disciplina. No entanto, o desenvolvimento do pensamento crítico não é uma competência somente fomentada

pela Filosofia, uma vez que se prevê a promoção da mesma no *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) – documento basilar na organização do sistema educativo¹¹. Assim sendo, esta competência deve ser desenvolvida por todas as disciplinas, ou seja, a promoção da mesma entre os alunos é transversal.

Deste modo, as questões previamente levantadas mantêm-se sem resposta, pois ainda não foram encontrados os motivos que justifiquem a discussão das desigualdades de género na disciplina de Filosofia. Não obstante, uma das competências desta disciplina é a problematização. Nas palavras de João Boavida, na obra *Educação Filosófica – Sete Ensaios*:

A filosofia concretiza-se em problemas reais, ou sentidos como tal (...) Mas há mais, e é este, talvez o aspecto mais específico da filosofia. Esta é constituída pelo problema e pelo discurso que, a partir dele, se puder constituir; (...) o problema está dependente, *vitalmente*, da nossa sensibilidade, da capacidade de problematização e racionalização, de ser capaz de sentir e de pensar, de assumir e reformular. (Boavida, 2010, pp.24-25.)

A Filosofia, enquanto promotora do desenvolvimento de várias competências, integra a possibilidade de problematização, uma vez que convida os alunos a questionarem-se sobre diferentes questões, não se limitando à transmissão de conteúdos. Deste modo, atendendo a esta competência, podemos justificar o tratamento de questões como as desigualdades de género, assim como previsto nas *Aprendizagens Essenciais*. Seguindo esta linha de argumentação, o problema das desigualdades de género não é somente filosófico, uma vez que pode ser tratado em outras disciplinas do Ensino Secundário, e, com efeito, os seus programas abrangem a abordagem do problema em questão. No entanto, a Filosofia convida os alunos a questionar-se e discutir problemas, uma vez que esta – a problematização – é uma das competências desenvolvidas na Filosofia. Deste modo, compreende-se o tratamento do

¹¹ Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/perfil-dos-alunos>

problema das desigualdades de género na Filosofia, uma vez que se trata de um problema real e de uma discussão atual importante para o desenvolvimento de um estudante.

No entanto, apesar de conseguirmos justificar o tratamento deste problema na disciplina de Filosofia, regressamos à questão inicial: afigura-se contraditório tratar das desigualdades de género num programa que não contempla o estudo de nenhum pensamento desenvolvido por uma filósofa. Esta é, pois, a finalidade do nosso trabalho: possuindo os elementos filosóficos conceptuais que nos permitem pensar o problema (a partir do trabalho de Fricker) e, reconhecendo os diferentes quadros de silenciamento sofridos pelas mulheres na Filosofia, importa, agora, dar voz ao seu contributo sob a finalidade principal de enriquecimento e de alargamento de perspetivas da própria Filosofia, nomeadamente no que concerne aos conteúdos programáticos do Ensino Secundário e à formação filosófica dos seus alunos.

3.2. Como introduzir o pensamento de filósofas no programa de Filosofia?

Recentemente, em 2018, os conteúdos programáticos de Filosofia sofreram algumas alterações, tornando temas obrigatórios, anteriormente opcionais, os conteúdos de Filosofia da Arte e de Filosofia da Religião; no entanto, não se verificaram mudanças relativamente aos filósofos estudados. Durante a minha experiência de estágio, deparei-me com este obstáculo: não seria uma possibilidade alterar o programa da disciplina nem os filósofos selecionados para estudo – com efeito, o programa havia sido reformulado muito recentemente e uma nova mudança não se afigura provável nos próximos tempos; contudo, tal não significaria que não conseguisse elaborar uma solução para o problema que estou a tratar – isto é, a introdução do pensamento de mulheres filósofas nos conteúdos programáticos da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário.

Durante o meu estágio, apenas tive a oportunidade de lecionar os conteúdos de Filosofia a um nível – 11º Ano -; tal situação traduziu-se na dificuldade em tratar e sensibilizar os alunos para o problema das desigualdades de género, uma vez que este

tema é tratado no ano anterior, o 10º Ano; além disso, a possibilidade de estender os temas/problemas previsto para discussão no 10º Ano para o 11º, o ano seguinte, não seria exequível devido à limitação de tempo disponibilizado para lecionar os conteúdos obrigatórios no segundo nível de ensino de Filosofia no Ensino Secundário. De modo a solucionar o problema que identifiquei e formulei inicialmente no programa de Filosofia - e garantindo que não comprometeria a lecionação dos conteúdos -, percebi que poderia lecionar os conteúdos tendo por base os seus autores, introduzindo alguns textos de mulheres filósofas, podendo estes ser interpretações e clarificações dos primeiros. Desta forma, ser-me-ia possível sensibilizar os alunos para os problemas das desigualdades de género – iniciando, assim, um debate em torno de um tema, que, de resto, está previsto no programa de Filosofia.

3.3. Uma estratégia possível: o recurso a manuais de apoio

Ao longo deste ano letivo, tive a oportunidade de lecionar diferentes conteúdos do programa de Filosofia, deparando-me com o problema que estou aqui a tratar e com os vários obstáculos mencionados anteriormente. No entanto, percebi que a solução poderia passar por recorrer às obras de filósofas para a introdução de alguns conceitos e ideias e, assim, apoiando-me no trabalho desenvolvidos por estas filósofas, esclarecer as principais teses dos autores estudados. Atentemos no seguinte exemplo a que recorri na lecionação de algumas aulas. No decorrer das aulas respetivas aos conteúdos de Filosofia da Ciência, utilizei por diversas vezes a obra *Introdução à Filosofia da Ciência* (2013), da autora italiana Lisa Bortolotti. A partir do seu trabalho e contributo para a Filosofia consegui esclarecer com maior clareza os alunos, assim como desmitificar os conteúdos, através de excertos apresentados em aula ¹². Quero com isto dizer que a importância das mulheres na Filosofia, em específico no Ensino Secundário, não se encerra numa tentativa forçada de incluir o seu contributo e trabalho nas *Aprendizagens Essenciais*, mas antes de reconhecer de que forma a sua presença e o seu trabalho pode enriquecer a própria disciplina.

¹² Ver anexo 1

Na Filosofia, o contributo das mulheres não se limita ao seu próprio pensamento, abrangendo, igualmente, o desenvolvimento de um trabalho em torno do contributo de filósofos masculinos. Assim, a relevância da sua inclusão no programa de Filosofia no Ensino Secundário prende-se com a importância em, primeiramente, romper com uma corrente de desigualdades de género – um problema que atravessa a Filosofia – e que se prolonga ao longo de vários anos numa disciplina que convida os estudantes a participar em discussões de problemas reais. Seguindo a mesma linha de pensamento estaremos a contribuir para a quebra do *currículo oculto* (conceito que se tornará mais claro ao longo deste capítulo) uma vez que

(...) This transmits to girls a collection of messages which reinforce sexual stereotyping and sustains a sexual division of labour in the social process of schooling. (...) The hidden curriculum can be undermined, feminist theorists suggest, by (...) the insertion of more information about women into subjects (...) and validating the diverse experience of women as part of any curricula. (Humm, 1995, p.121)

Isto é, as dinâmicas de sala de aula, assim como a linguagem utilizada pelo docente tem um importante impacto na aprendizagem dos alunos; se excluirmos o trabalho das mulheres da sala de aula, os docentes estarão a perpetuar o problema das desigualdades de género, uma vez que os alunos desconhecem o contributo e a importância das mulheres, neste caso, na Filosofia, reiterando a espiral de exclusão das filósofas. Deste modo, a solução proposta passa por introduzir uma maior informação sobre o trabalho das mulheres na disciplina incluindo-as, assim, no currículo (cf. Humm, 1995, p.121). Para além disso, o trabalho das filósofas surge como enriquecedor para esta disciplina pois, apesar das dificuldades em realizar alterações programáticas num programa mudado recentemente (2018), podemos contornar o problema aqui tratado, escapando à grave contradição anteriormente mencionada, e, assim, integrar o trabalho de filósofas. Tomemos como exemplo o trabalho de Lisa Bortolotti na sua *Introdução à Filosofia da Ciência*, que poderá ajudar o docente a clarificar os conteúdos para os

alunos, reunindo numa obra os elementos teóricos mais relevantes a lecionar em Filosofia da Ciência.

No decorrer da minha experiência ao longo do ano de estágio não tive a oportunidade de lecionar os conteúdos relativos ao primeiro nível de Filosofia no Ensino Secundário. No entanto, atentando sobre as *Aprendizagens Essenciais de Filosofia – 10º Ano*, verifica-se que o documento contempla o estudo das perspetivas dos filósofos Immanuel Kant e John Stuart Mill, no âmbito da Ética. Neste sentido, um dos exemplos ou experiência mentais mencionados ou utilizados pelos docentes na discussão da ética consequencialista é *The Trolley Problem*, inicialmente formulado pela filósofa britânica Philippa Foot. O problema que podemos identificar no recurso a esta experiência mental relaciona-se com a invisibilidade conferida à sua autora, isto é, o exemplo inicialmente formulado por Foot, uma mulher na Filosofia, é muitas vezes utilizado, mas sem referência ao nome da autora. Ora, o problema que aqui está a ser debatido permanece, uma vez que se continua, porventura não deliberadamente, a não reconhecer a importância do trabalho filosófico desenvolvido por uma mulher – o silenciamento parece perpetuar. Para além destas situações, existem outras presentes na dinâmica de sala de aula, que procuraremos compreender seguidamente.

3.4. Ciclo de conferências “Questões de Género”

A fim de encontrar apoio para a compreensão acerca da inexistência do tratamento do problema das desigualdades de género na escola e, especificamente, na disciplina de Filosofia assisti a um ciclo de conferências organizado pela Associação de Professores de Filosofia (Apf). O meu interesse nesta participação (sem comunicação) consistiu, principalmente, na procura de ideias para a elaboração de algumas estratégias, assim como tomar consciência de algumas precauções a ter num ambiente de sala de aula com o objetivo de não contribuir para o crescente problema das desigualdades de género.

Este ciclo de conferências iniciou-se com uma sessão realizada pela palestrante Professora Doutora Fernanda Henriques, em novembro para assinalar a celebração do Dia Mundial de Filosofia. E as restantes cinco sessões estenderam-se pelo mês de março

com a colaboração das palestrantes Doutora Cristina C. Vieira, Doutora Rosa Monteiro, Doutora Daniela Neto e Doutora Marta Silva. Todas as conferências tinham como centro da discussão o problema das desigualdades de género¹³.

Na palestra *Reler a História da Filosofia (HF) em chave de género*, da Professora Doutora Fernanda Henriques, inserida no ciclo de conferências “Questões de Género”, a palestrante referiu um documento da sua autoria, no qual apresenta a importância e a possibilidade de lecionar o programa de Filosofia tendo em conta uma chave de género, fornecendo algumas propostas para o problema que está aqui a ser tratado. No seu trabalho, a Professora Doutora Fernanda Henriques expôs alguns cuidados que o docente poderá ter ao longo do programa e que, no meu entender, assim como no entender a autora de tal documento, penso que podem fazer parte da solução para o problema das desigualdades de género. Antes de mais, parte da resposta para esta questão passa pela linguagem utilizada em contexto de sala de aula, por exemplo, por vezes quando o docente se está a referir à Humanidade, tende a utilizar a palavra «homem», ora a consequência deste comportamento é que se está a ocultar as mulheres da história, resumindo a Humanidade a ser-se «homem». Seguindo a mesma linha de pensamento, outro dos problemas com a linguagem ocorre comumente no uso da palavra «universal» quando se está a referir apenas ao género masculino. Um dos exemplos utilizados pela Professora Doutora Fernanda Henriques demonstra como uma destas falhas conduziu a um marco importante na História de Portugal. O exemplo da autora remetia para o início do século XX, numa época em que a lei previa que, em Portugal, apenas os chefes de família poderiam votar, sendo que indiretamente apenas se referia ao género masculino; contudo, uma mulher, Carolina Beatriz Ângelo viúva e, consequentemente, a única a sustentar a sua família, invocou o seu direito a ser considerada como “chefe de família”, uma vez que a sua situação correspondia ao significado do conceito. Assim, face a esta lacuna encontrada na lei, Carolina Beatriz Ângelo concretizou a sua oportunidade de se tornar na primeira mulher a votar em Portugal. Em suma, apesar do desfecho, momentaneamente feliz, na História de

¹³ Retirado de: <https://apfilosofia.org/eventos/questoes-de-genero/>

Portugal, o problema a que a autora se está a referir é que várias vezes se utiliza a palavra «homem» quando se quer referir o universal e, ao perpetuarmos este erro estamos a contribuir e a compactuar com a exclusão que as mulheres sofreram no passado e que se mantêm até à atualidade (cf. Henriques et al., 2017, pp.208 e 232).

Ainda, outra das precauções que um docente deve ter diz respeito à sua preparação da aula, mais especificamente aos recursos que seleciona. Quando os professores precisam de recorrer a textos e experiências mentais que ajudem os alunos a compreender os conteúdos, é importante selecionar cuidadosamente estes materiais didáticos para que não perpetuem estereótipos e preconceitos. Para além disso, assim como foi referido anteriormente, a Professora Doutora Fernanda Henriques defende que, na seleção de materiais e textos, o docente deverá ter em atenção os autores estudados, para que não sejam sempre no masculino (cf. Henriques et al., 2017, pp.208 e 232). Esta será uma estratégia que pode ser acolhida a curto prazo dada a dificuldade de alterar um programa recente; ao longo do ano de estágio, optei por seguir este caminho sempre que possível, sendo que esta medida não revelou qualquer constrangimento no ensino dos conteúdos aos alunos.

A Professora Doutora Fernanda Henriques apresentou diferentes propostas para o programa de Filosofia; todavia, a publicação destes seus trabalhos é datada de 2017, ou seja, é referente ao ano anterior à introdução do documento das *Aprendizagens Essenciais* – atualmente o documento basilar da disciplina – que foi publicado, por sua vez, em 2018. Assim, algumas das propostas podem agora parecer desnecessárias ou irrelevantes; no entanto é ainda possível destacar algumas tendo em vista o presente programa. Deste modo, importaria atentar sobre algumas destas propostas.

Apesar de durante o ano de estágio não ter tido oportunidade de lecionar os conteúdos de Filosofia de 10º ano, considero importante destacar algumas estratégias que poderia seguir caso tivesse essa oportunidade. Primeiramente, atentando nas *Aprendizagens Essenciais de Filosofia – 10º Ano*, encontramos como introdução à disciplina o “Módulo I – Abordagem Introdutória à Filosofia e ao Filosofar”, no qual se procura responder a questões como: O que é a Filosofia? Que questões tratamos na Filosofia? Ora, uma vez que não existe uma perspetiva obrigatória que se deva seguir, a

proposta da autora passa pelos docentes recorrerem a textos de filósofas para introduzir os estudantes à disciplina de Filosofia. Para além disso, este poderá ser um bom momento para discutir um dos temas/problemas, o problema das desigualdades de género, uma questão que deve ser debatida no programa de Filosofia de 10º Ano. Ainda, numa instância inicial, quando os alunos desconhecem completamente o que irão aprender e discutir ao longo dos dois anos de Filosofia, existe a possibilidade de os professores (e assim também consta em alguns manuais) usarem este momento para apresentar algumas imagens de filósofos que irão conhecer ao longo do seu percurso pela Filosofia - aqui seria importante que o docente adicionasse retratos de filósofas que marcaram igualmente a Filosofia (cf. Henriques et al., 2017, p.216).

Por outro lado, no que concerne as *Aprendizagens Essenciais de Filosofia – 11º Ano*, para além de algumas estratégias que mencionei terem sido seguidas durante o ano de estágio na leção das regências respetivas aos conteúdos de Filosofia da Arte, procurei utilizar como recursos obras elaboradas por mulheres artistas como Frida Kahlo, Rosa de Carvalho. Isto é, uma vez que todas as teorias da arte têm por trás um autor masculino, na dificuldade de encontrar textos de filósofas acerca do trabalho destes autores, procurei trazer alguma igualdade na apresentação de obras criadas por mulheres, um problema que detetei em alguns manuais, mas que o docente facilmente consegue combater¹⁴.

Além disso, no que concerne às conferências inseridas neste ciclo destaco ainda a discussão em torno do currículo por Cristina C. Vieira. A palestrante iniciou a conferência com uma citação “Cada vez que uma menina abre um livro e aprende sobre uma história sem mulheres, ela descobre que vale menos.” (Juanita Johnson-Bailey, 2005, p.266 como citado em Vieira, 2023¹⁵). Ora através desta frase retomamos um ponto anteriormente apresentado, a importância do *currículo oculto ou nulo*. Em que consiste o currículo oculto ou nulo? Leiamos a seguinte definição:

¹⁴ Ver anexo 2

¹⁵ Retirado de: https://apfilosofia.org/wp-content/uploads/2023/04/Questoes-genero_Cristina-C-Vieira_Sessao2.pdf

O *currículo nulo* consiste no leque de opções que não são proporcionadas aos alunos e alunas, nas perspectivas que eles e elas nunca conhecerão, e muito menos conseguirão utilizar, nos conceitos e competências que não fazem parte do seu repertório intelectual. Certamente, na deliberação individual do que constituirá o curso da vida de cada uma e de cada um, a ausência destes conhecimentos e oportunidades terá importantes consequências nas suas escolhas, seja em que domínio for. (Adaptado de Elliot Eisner, 1985, pp.106-107 como citado em Vieira, 2023)

Ora, o currículo oculto ou nulo num âmbito de sala de aula diz respeito às competências e valores apreendidos pelos alunos sem intenção do professor, visto que não fazem parte de um currículo formal. Assim, se numa dinâmica de sala de aula os professores e manuais mantiverem, por exemplo, os problemas de linguagem que foram anteriormente mencionados, estarão a perpetuar as desigualdades de género, uma vez que, perante a ausência de mulheres no programa de Filosofia, os jovens acabarão por normalizar a invisibilidade daquelas - pois, apesar de indiretamente e sem intenção, foi com tal situação que se depararam, uma situação reiterada nos seus manuais e nos discursos de professores.

Deste modo, é importante conceber um currículo *sensível ao género*, e algumas das sugestões elaboradas pela palestrante Cristina Vieira prendem-se com a descodificação de estereótipos que possam estar presentes em materiais didáticos. Segundo a palestrante, seria importante (e urgente) que o docente se dedicasse a interpretar esses mesmos estereótipos com os seus alunos, promovendo, assim, o desenvolvimento do espírito crítico, e contribuindo para a construção de cidadãos críticos. Para além disso, seria igualmente conveniente discutir estas questões com os alunos, visto que as mesmas se encontram relacionadas com as suas vidas e com a comunidade em que se inserem (cf. Vieira, 2023).

Posto isto, através da presença nestas conferências consegui aprender algumas ferramentas que procurei aplicar ao longo do ano, durante as minhas regências e na preparação das mesmas. No entanto, os planos utilizados na tentativa de resolver o problema da desigualdade de género no programa de Filosofia não se encerrem aqui,

pelo que importa continuar a atentar sobre o trabalho realizado durante o meu estágio, tal como exposto capítulo seguinte.

4. Algumas propostas de solução do problema: atividades e tarefas desenvolvidas com os alunos durante o estágio

O presente capítulo tem como propósito apresentar as atividades e tarefas empreendidas durante o meu ano de estágio, tendo em vista a sensibilização dos alunos para o problema das desigualdades de género na Filosofia, designadamente no que concerne à questão da ausência do pensamento de filósofas mulheres no programa da disciplina no Ensino Secundário. Tais atividades e tarefas – entre as quais, o trabalho desenvolvido a propósito do “Dia da Mulher” e o questionário relativo ao papel das mulheres na Filosofia – constituíram as principais estratégias que delineei como propostas de solução do problema que temos a tratar neste relatório: a invisibilidade ou o silenciamento – que perniciosamente conduz à perceção comum da inexistência – do pensamento de mulheres na Filosofia.

4.1. Atividade do “Dia da Mulher”

O trabalho das mulheres na Filosofia não é reconhecido do mesmo modo que os seus colegas homens - numa breve análise às *Aprendizagens Essenciais de Filosofia* podemos afirmar tal conclusão. Como já percebemos, o problema não é recente, na realidade é bastante antigo. Ao que parece, sempre que se fala em Filosofia e em nomes de grandes filósofos, parece existir uma tendência para esquecer o nome de mulheres e o seu trabalho.

Não podemos negar que existiram mulheres na Filosofia, o problema da sua invisibilidade prende-se com o facto de serem mulheres e todas as condicionantes que – socialmente – as restringem. As filósofas viram-se confrontadas com vários obstáculos, desde o peso dos papéis de género que as obrigava a viver duas vidas, cuidar dos seus filhos e maridos e a sua vida profissional, sendo que em vários casos teriam que abdicar da segunda em prol a primeira (por exemplo, no caso de algum familiar adoecer). Para além disso, por serem mulheres viram o seu trabalho descredibilizado e, muitas vezes, tal descrédito vinha de colegas homens.

As desigualdades de género não são um problema exclusivo da Filosofia, estando presente, infelizmente, em diferentes áreas. No entanto, na disciplina de Filosofia é-nos dada a oportunidade de discutir tais problemas com os alunos, uma vez que estes também fazem parte do programa da própria disciplina. O docente é responsável por uma boa parte da construção de jovens cidadãos e é através da apresentação e da discussão destes problemas que contribui para o desenvolvimento dos seus alunos. Na Filosofia precisamos de encontrar soluções para resolver o problema da desigualdade de género dentro da própria disciplina. Anteriormente, mencionei algumas das estratégias que segui ao longo do ano de estágio, mas existem outras formas de enriquecer a Filosofia, no que concerne à igualdade de género, através de medidas a adotar a curto prazo.

Ao oitavo dia do mês de março, anualmente, assinala-se o Dia Mundial da Mulher. A celebração desta data justifica-se pela necessidade de demonstrar que ao longo dos séculos, as mulheres foram o género excluído, nunca tiveram acesso às mesmas oportunidades - importaria ter presente que este problema não poderá ser tratado invocando questões relativas aos Direitos Humanos, uma vez que a complexidade reside no facto de um género, o género feminino (e não o ser humano, na sua universalidade) ter sofrido ao longo de séculos e séculos. Mulheres e homens foram géneros desde sempre separados, sendo que as primeiras foram sempre oprimidas pelos segundos (cf. Adichie, 2015, p.42). Assim, neste dia desenvolvem-se atividades que permitam lembrar - e desejavelmente, suscitar a consciencialização e a discussão crítica sobre - a luta das mulheres ao longo dos anos.

Celebrar esta data fez parte da minha solução para o problema. No início do segundo período, lancei aos estudantes o desafio de prepararem uma apresentação, em grupo, sobre o trabalho de filósofas. Os alunos deveriam escolher uma filósofa e apresentar a sua principal tese, assim como o trabalho da mesma. O propósito desta tarefa seria dar aos estudantes a oportunidade de realizarem uma pesquisa sobre o trabalho de filósofas, dando a conhecer o seu pensamento aos colegas de turma e, deste modo, potenciar uma troca de informações sobre trabalhos que os próprios não conheciam como Simone de Beauvoir, Simone Weil, Mary Wollstonecraft.

Deste modo, na semana de 8 de março, os alunos iniciaram as suas apresentações e os diferentes grupos tiveram oportunidade de transmitir aos seus colegas o que conseguiram aprender sobre a filósofa que escolheram. Para além de apresentarem à turma o que tinham preparado foi, ainda, pedido aos estudantes que colassem, numa cartolina, as principais ideias ou frases importantes acompanhadas de uma imagem da filósofa. O propósito desta tarefa seria materializar o que os alunos tinham preparado, para que pudesse ficar exposto, na biblioteca, durante todo o mês de março. Deste modo, os estudantes puderam estender o seu trabalho a toda a comunidade escolar, mantendo a exposição durante o mês em que se assinala o Dia da Mulher¹⁶.

Para além das apresentações, no dia em que se assinala a luta das mulheres, uma aluna decidiu, por sua própria iniciativa, partilhar, com a turma, durante a aula de Filosofia, um texto que tinha escrito e no qual refletia sobre as condicionantes de ser mulher:

Ser Mulher

Sou mulher, uma jovem mulher, que vive há 17 anos numa sociedade machista, onde somos desvalorizadas, humilhadas, desprezadas e violadas.

Onde a nossa voz não é ouvido como gostaríamos, mesmo que gritemos até ficar roucas.

Onde não somos muito mais, do que um mero rosto bonito. Onde somos colocadas em segundo plano.

Mas há um dia, apenas um dia em cada ano, em que somos as protagonistas desta trágica história. Onde somos lembradas, dia 8 de março, o Dia Internacional da Mulher.

(...) Temos um dia, apenas um dia, para mostrarmos que estamos cá, que somos capazes, que ainda não há igualdade e que precisamos dela, que

¹⁶ Ver Anexo 3

somos MULHERES, que somos humanos. Um dia para mostrarmos que nós também temos vontades, desejos, prioridades e direitos.

(...) A sociedade não vê, ou não quer ver o que é ser mulher. Precisamos deste dia porque somos nós 97% de mulheres assediadas no mundo, porque somos nós os maiores casos de violência doméstica, porque somos nós as violadas, porque somos nós que não crescemos profissionalmente porque somos mulheres (...).

Finalizo perguntando... não basta?! Não chega? Até quando a nossa inteligência, as nossas capacidades, o nosso mérito a nossa existência vai continuar a ser subestimada!?

Afinal Nós somos a próxima geração, ainda vamos a tempo de mudar isto, por isso não escondas a tua filha, educa o teu filho! (...)

- Aluna X¹⁷

Ora, o objetivo desta atividade seria sensibilizar os alunos para o problema das desigualdades de género. E, através da sua pesquisa e do seu trabalho, os estudantes conseguiram compreender que, apesar da ausência de filósofas nas *Aprendizagens Essenciais*, tal não significa que as mulheres não estejam presentes na História da Filosofia. Saliento que os alunos se revelaram sensíveis ao problema que se está a tratar – o texto supracitado escrito por uma aluna acerca da sua condição de jovem mulher, elaborado e apresentado à turma por sua própria iniciativa, parece ser a prova de que a tarefa que me tinha proposto tinha sido cumprida. A partir deste texto da jovem, escrito no tom compenetrado, grave e imensamente revelador da sua visão do mundo e da sua experiência enquanto mulher, consegui compreender, de um modo mais amplo e profundo (e não apenas teórico ou académico), a importância de os professores continuarem a discutir com os alunos o problema das desigualdades de género, não desistindo da sua aspiração por um programa mais igualitário - pois se os alunos continuarem a ser ensinados tendo por base um programa constituído somente por

¹⁷ Por questões éticas, de segurança e a fim de salvaguardar a estudante, a sua identidade será permanecida em anonimato.

filósofos homens, irão, certamente, perpetuar e normalizar a ideia de que as mulheres não estão presentes na disciplina, permanecendo encerrados no interior do seu desconhecimento em relação ao trabalho destas. Para além disso, assim como referido anteriormente, se as nossas alunas abrirem um manual e não encontrarem um rosto feminino, podem sentir que a Filosofia lhes está a fechar as portas.

Neste sentido, o trabalho de um docente de Filosofia que procura resolver a questão, profundamente contraditória, de discutir o problema das desigualdades num programa que não prevê o estudo da nenhuma filósofa, não se encerra na utilização de textos escritos por filósofas, na utilização de obras de arte no feminino, nem nos cuidados que podem ter com a linguagem. Para além da adoção destas medidas, os professores podem, ainda, criar atividades como, por exemplo, solicitação de apresentações e outras tarefas em torno da questão, no mês em que se assinala o Dia Mundial da Mulher, para que deste modo conseguiram convidar os alunos para a discussão do problema das desigualdades de género, bem como mostrar que a Filosofia consegue ser uma disciplina inclusiva, criando espaço para permitir que as vozes de filósofas e o seu trabalho sejam ouvidos.

Em suma, considerei que esta atividade cumpriu os objetivos que eu tinha proposto inicialmente; e, procurando compreender junto dos alunos o impacto que o problema e atividade aqui tratados tiveram nos próprios, optei por realizar um questionário que irei analisar seguidamente.

4.2. A análise dos questionários aos alunos sobre o papel das mulheres na Filosofia

As desigualdades de género são um problema que ultrapassa a Filosofia, mas que passa, também, pela disciplina. Considero que a discussão deste problema faz parte da Filosofia, pois esta convida os alunos a problematizar sobre questões reais que afetam as suas vidas e a vida da sua comunidade - no entanto, a própria disciplina, tal como ensinada no Ensino Secundário, depara-se com a contradição de debater o problema,

não propondo o estudo de nenhuma perspectiva de nenhuma filósofa. Foi justamente desta perplexidade que parti para a elaboração deste trabalho.

Todavia, como referido anteriormente, existem estratégias que podem ser adotadas a curto prazo para que se leccione um programa mais igualitário. Durante o meu ano de estágio procurei aplicar todas as medidas que mencionei, sendo que uma passou por assinalar o Dia Mundial da Mulher. Deste modo, desafiei os alunos a realizarem uma pesquisa e a preparem uma apresentação sobre uma filósofa; para além disso, os estudantes materializaram o que tinham criado, elaboraram uma colagem com a filósofa escolhida, destacando as principais ideias do seu pensamento. Este trabalho revelou-se importante para que os estudantes compreendessem que a disciplina é – ou pode ser - inclusiva e para que as alunas pudessem também compreender que a Filosofia é um mundo que também a elas se abre.

A fim de avaliar a atividade realizada no mês de março foi criado um inquérito que os alunos deveriam responder com o propósito de compreender as conclusões que estes retiraram do seu trabalho. Neste sentido, apliquei algumas questões em que pedia aos alunos uma breve reação – um breve pensamento - acerca da atividade e dos impactos desta neles próprios e na sua visão do problema. Na sua globalidade, os alunos responderam a um conjunto de sete perguntas. Ressalvo que o questionário foi disponibilizado a todas as turmas que participaram na atividade; no entanto, a amostra resume-se a quarenta e quatro alunos – número de alunos que respondeu ao questionário. Relativamente à primeira questão, os alunos deveriam responder qual é o seu género, sendo que doze responderam masculino e trinta e dois responderam feminino. No que concerne à segunda questão, foi possível balizar as suas idades entre os dezasseis e os dezoito anos. As quatro questões que se seguiam tinham apenas duas opções de resposta – sim ou não – e foram formuladas do seguinte modo:

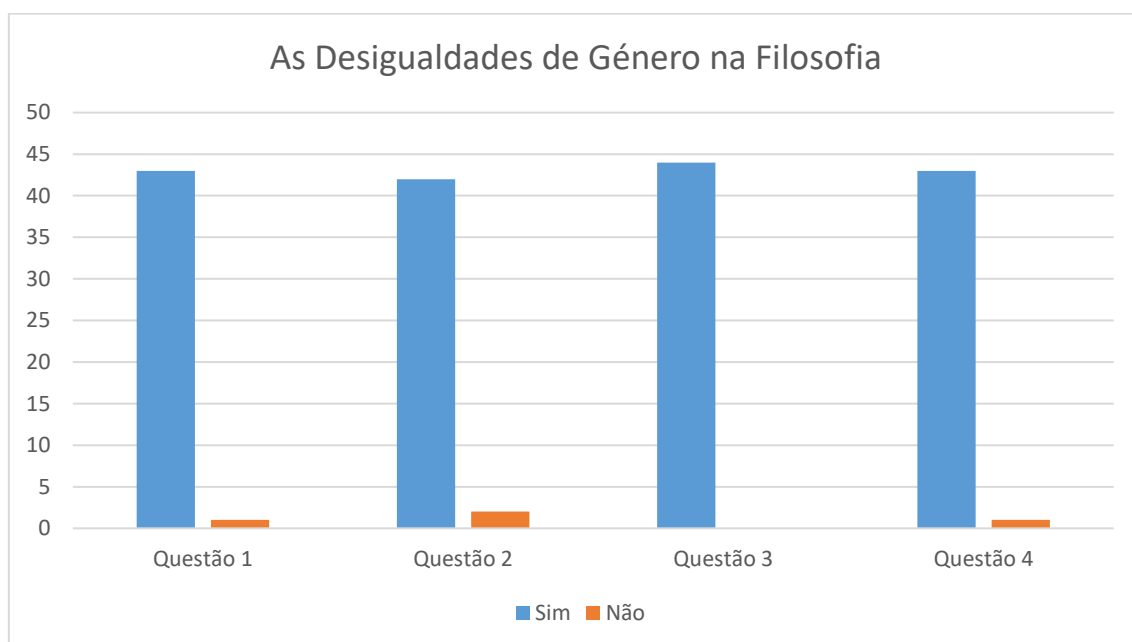
- 1) Sentes que este trabalho te ajudou a reconhecer o problema das Desigualdades de Género na Filosofia?
- 2) Acreditas que o contributo de filósofas é igualmente importante em comparação com o dos filósofos?

3) Consideras o trabalho sobre o contributo de filósofas apresentado por ti e pelos teus colegas interessante?

4) Gostarias que o pensamento filosófico desenvolvido pelas mulheres referidas nas apresentações estivesse contemplado nas *Aprendizagens Essenciais* (programa) da Filosofia?

Apresenta-se seguidamente um gráfico que assinala as respostas dos alunos a cada uma das questões do questionário, tal como supramencionadas.

Gráfico 1- As Desigualdades de género na Filosofia



Na sua generalidade, no que concerne às questões presentes no questionário que foi respondido pelos alunos, as respostas foram positivas. Deste modo, os objetivos delineados anteriormente à realização da atividade foram cumpridos, uma vez que a disponibilidade apresentada pelos alunos foi bastante expressiva. Excetuando um aluno, os estudantes – 43 - consideram que o seu trabalho os ajudou a reconhecer o problema das desigualdades de género na Filosofia. Ora, o primeiro passo do projeto passaria por reconhecer o problema, pois apenas deste modo poderemos avançar para uma possível solução, e tal foi cumprido pelos alunos.

No que diz respeito à segunda questão, depois da realização da sua pesquisa e do seu trabalho, mais uma vez, a maioria dos alunos – 42 – respondeu positivamente, isto é, os alunos consideram que o contributo das filósofas é tão importante para Filosofia quanto o contributo dos filósofos. Importaria mencionar, no entanto, que uma pequena minoria – 2 – respondeu negativamente; tal resposta negativa poderá ser lida, possivelmente, como uma repercussão, que urge reparar, da inexistência reiterada de filósofas nos manuais e nos programas de Filosofia do Ensino Secundário.

Avançando para uma leitura dos resultados da terceira questão. Os alunos, em unanimidade – 44 - responderam positivamente à pergunta. Tal permite-me concluir que os alunos consideraram a atividade positiva e enriquecedora, podendo, assim, aprender sobre a filósofa que escolheram trabalhar, e que também as apresentações dos seus colegas foram tomadas e acolhidas com interesse. A resposta positiva a esta questão foi importante, pois revela curiosidade e disponibilidade, por parte dos alunos, em alargar o programa a fim de abranger o contributo de filósofas.

Por fim, no que diz respeito à última questão presente no questionário, na sua generalidade – 43 –, os alunos responderam afirmativamente, o que me permite constatar e sustentar que gostariam de ver contemplado nas *Aprendizagens Essenciais* o trabalho das filósofas que passaram a conhecer através das apresentações. Acompanhando com os resultados da questão anterior, é possível concluir, com mais certeza, e fortificar com estes resultados a ideia de que os alunos são sensíveis a este problema e que se encontram suscetíveis a uma possível mudança do programa, a fim de incluir neste o trabalho das mulheres na disciplina de Filosofia.

No final do inquérito, os estudantes foram convidados a escrever uma pequena mensagem com sugestões ou conclusões acerca dos trabalhos, salientando a importância dos mesmos. Estas breves mensagens foram depositadas numa caixa fechada. Apesar de não ser de participação obrigatória, na sua generalidade, os alunos disponibilizaram-se a escrever a sua mensagem, e os conteúdos de algumas destas podem ser lidos seguidamente:

Os trabalhos foram muito importantes para a nossa aprendizagem e para nós sabermos o quão as mulheres são desvalorizadas na filosofia... Sugiro continuarem a fazer mais trabalhos como este para que os alunos aprendam mais.

Com o trabalho “Desigualdades de Género na Filosofia”, eu e o meu grupo tivemos a oportunidade de conhecer mulheres que se destacaram na filosofia mas que não têm o seu trabalho reconhecido. Nos dois anos de filosofia que tivemos, nunca falamos sobre nenhuma mulher e as suas teorias, mostrando um pouco a desigualdade presente nesta disciplina.

Acho importante a abordagem de temas como a desigualdade de género nos diferentes campos (...) como por exemplo, na filosofia, pois dá-nos uma visão mais ampla da situação de desigualdade em que as mulheres vivem e ainda nos permite dar o devido reconhecimento às mulheres que sempre foram discriminadas (...).¹⁸

Na sua maioria, os alunos consideraram que as suas pesquisas e apresentações foram importantes, pois, para além de alargarem o leque de filósofos e filósofas que conhecem, na Filosofia sentiram-se sensibilizados para a discussão do problema das desigualdade de género, reconhecendo a importância de manter este debate – saliente-se que este é, justamente, um dos temas/problemas que se prevê que sejam discutidos com as turmas de Filosofia. Para além disso, os alunos mostraram-se bastante críticos em relação ao programa, e particularmente interessados numa possível e futura reformulação do mesmo, com a inclusão do pensamento de filósofas.

Por fim, tal como inicialmente esperado na preparação da atividade, o propósito da mesma foi cumprido, tendo sido possível demonstrar ao alunos a importância de discutir este problema e de reconhecer que o pensamento das filósofas pode enriquecer o programa de Filosofia. No entanto, apesar de reconhecer a dificuldade em alterar um programa que fora modificado num momento tão recente, o sucesso de atividades como a anterior permite-me concluir que existem outras formas de valorizar o contributo das mulheres na Filosofia – formas mais subtis do que a imediata exigência

¹⁸ Por questões éticas e de segurança a identidades dos estudantes será permanecida em anonimato.

de um novo programa e que residem, certamente, no reconhecimento e na assunção de uma postura de maior disponibilidade e responsabilidade do papel do professor.

Conclusão ou Considerações Finais

No presente relatório de estágio intitulado *As Desigualdades de Género na Filosofia – Identificação de um problema e proposta de uma solução* comecei por formular um problema que decorre de uma contradição, por mim verificada, no ensino da Filosofia na Ensino Secundário: como é possível discutir o problema das desigualdades numa disciplina que não prevê o estudo de nenhuma filósofa nas *Aprendizagens Essenciais*?

Depois de levantada a questão a que planeava responder, optei por iniciar o meu trabalho recorrendo ao pensamento de Miranda Fricker. A partir do trabalho desenvolvido pela filósofa britânica compreendi que as razões por detrás do problema poderiam ser lidas à luz dos conceitos delineados por Fricker, designadamente: *injustiça testemunhal* e *injustiça hermenêutica*. Através dos dois conceitos consegui construir uma base teórica que me permitiu avançar no desenvolvimento do meu relatório de estágio. Numa segunda instância, debrucei-me sobre as experiências de algumas mulheres na Filosofia, relendo-as à luz do pensamento de Miranda Fricker. Depois de explicados os motivos do problema, senti a necessidade de comprová-los, recorrendo às histórias e aos diferentes obstáculos ultrapassados pelas filósofas, a fim de exemplificar o que tinha sido apresentado num momento inicial.

A etapa seguinte do meu relatório corresponde à descrição da minha busca por uma resolução do problema. Vejamos, depois de identificado e explorado o problema das desigualdades de género na Filosofia, era necessário procurar uma solução para o mesmo. Deste modo, recorri a diversas estratégias ao longo da minha experiência no ano de iniciação à prática profissional com o propósito de encontrar possíveis soluções para a contradição que tinha formulado inicialmente.

Na generalidade, os resultados retirados das estratégias a que recorri foram bastante positivos, cumprindo os objetivos que tinha delineado inicialmente, não obstante determinadas dificuldades sentidas. Os alunos demonstraram sensibilidade quando o problema foi abordado, intervindo, eles próprios, na resolução do mesmo através dos seus trabalhos. Tal como expectável, os estudantes demonstraram curiosidade na resolução do problema, do mesmo modo que mostraram interesse e

predisposição para uma possível mudança do próprio programa da disciplina de Filosofia com vista a incluir, igualmente, o trabalho das mulheres filósofas.

Uma das principais preocupações ao longo da elaboração deste meu projeto consistiu na boa articulação entre as duas partes do meu trabalho, teórica e prática, relativamente ao problema tratado. O delineamento de uma problemática filosófica passível de ser trabalhada do ponto de vista teórico e também prático, nomeadamente no contexto da minha experiência de estágio, determinou o meu percurso ao longo deste projeto, tanto na teorização filosófica e conceptual quanto na dimensão da experiência de lecionação das minhas aulas. Com efeito, num primeiro momento – na parte teórica do projeto, correspondente ao primeiro e ao segundo capítulos deste relatório –, desenvolvi o quadro teórico e conceptual do problema que formulado; e, num segundo momento – na parte prática, correspondente ao terceiro e quarto capítulos do presente relatório –, procurei salientar, no âmbito da minha experiência ao longo do ano de estágio, a aplicabilidade de estratégias que tinham como finalidade resolver o problema formulado e exposto inicialmente.

No entanto, ao longo do ano de estágio deparei-me com alguns obstáculos à resolução do problema, como mencionei anteriormente. Ora, atentando nas *Aprendizagens Essenciais*, foi possível verificar que, apesar da recente alteração dos conteúdos, continuávamos sem a presença do trabalho de nenhuma mulher na Filosofia. Este era o grande problema a resolver – como fazê-lo? Prontamente, percebi que a alteração do programa de Filosofia não poderia fazer parte da solução, no imediato, uma vez que não poderia comprometer o processo de ensino dos estudantes. Para além disso, desde o momento inicial, compreendi a dificuldade - para não dizer impossibilidade – de acrescentar o contributo das filósofas aos conteúdos que teriam de ser lecionados, dado o pouco tempo disponível para selecionar e planear conteúdos que necessitariam de ser rigorosamente preparados para serem lecionados e, do mesmo modo, dado o escasso tempo para cumprir o programa existente na sua totalidade.

Em suma, este constituiu um dos principais obstáculos e limitações do meu projeto, isto é, a dificuldade em acrescentar conteúdos a um programa que já é extenso podendo, conseqüentemente, comprometer os conteúdos que teriam de ser

obrigatoriamente lecionados. Assim como a dificuldade em propor e preparar regências integrando o pensamento de filósofas, ou respostas das mesmas aos problemas que se estariam a tratar.

Para além disso, uma segunda limitação que reconheço ao meu projeto encontra-se relacionada com a primeira, uma vez que se prende com a dificuldade em alterar um programa que sofreu nupérrimas mudanças. Vejamos, as *Aprendizagens Essenciais* representam o documento basilar para o ensino das disciplinas, e a disciplina de Filosofia no Ensino Secundário não é exceção. Deste modo, os docentes devem seguir as linhas traçadas pelo documento a fim de lecionar os mesmos conteúdos a nível nacional. Ora, as alterações das *Aprendizagens Essenciais* foram realizadas no ano de 2018, ou seja, muito recentemente – reconheço, pois, a dificuldade e as limitações em reeditar este programa, a curto prazo.

Não obstante as dificuldades sentidas e descritas ao longo da elaboração do projeto, considero que os resultados foram muito positivos, visto que foi possível encontrar uma solução exequível a curto prazo. Deste modo, considero que o contributo do meu trabalho, apesar das suas limitações, pode ser enriquecedor para uma mudança do currículo sem comprometer os conteúdos que devem ser obrigatoriamente lecionados. Para além disso, acredito que as soluções que consegui elaborar e desenvolver ao longo do ano de estágio com os estudantes cumpriram o seu objetivo, que poderia ser descrito do seguinte modo: por um lado, sensibilizar os alunos para o problema das desigualdades de género, contribuindo para um desenvolvimento pessoal e cívico mais igualitário dos mesmos; e, por outro lado, permitir ouvir as vozes que outrora foram silenciadas, por intermédio da aplicação de estratégias que sustentem a importância do contributo de diferentes mulheres para a Filosofia.

Consideraria, ainda, relevante que esta discussão e problematização das desigualdades de género fosse estendida aos dois anos de ensino de Filosofia no Ensino Secundário, o 10º e o 11º Anos. Tratar-se-ia de uma oportunidade e de uma ocasião – que os professores deveriam procurar multiplicar, sempre que possível – de analisar e discutir problemáticas reais que afetam a nossa vida pessoal e a vida em comunidade,

contribuindo, pois, para o desenvolvimento da Filosofia como uma disciplina mais inclusiva.

Por fim, termino o meu relatório reiterando a ideia de que a discussão das questões de género é urgente na atualidade e deve constituir uma preocupação da Filosofia no seu contributo para o desenvolvimento pessoal e cívico dos seus alunos. É necessário continuar a lutar contra a contradição que se encontra no seio do programa de Filosofia – a contradição, que levanta uma severa perplexidade, entre o apelo à discussão da temática das desigualdades e a desconcertante inexistência do pensamento de mulheres filósofas (nem sequer uma única) no programa de Filosofia. Por isso, é necessário, a longo prazo pensar numa possível elaboração de um programa que não integre esta contradição. Para além disso, ao ultrapassar este problema, estaremos a terminar com anos de invisibilidade e a ouvir as mulheres que lutaram contra diferentes obstáculos que lhes foram impostos, procurando superá-los para continuar os seus trabalhos na disciplina de Filosofia. Consequentemente, estaremos, igualmente a tornar o nosso domínio de saber mais enriquecedor, pois encontrar-nos-emos mais disponíveis para conhecer e estudar pensamentos filosóficos independentemente do género dos seus autores.

Referências Bibliográficas

- Adichie, C., (2015). *Todos devemos ser feministas*. Ed. Publicações Dom Quixote.
- Boavida, J., (2010). *Educação Filosófica – Sete Ensaios*. Ed. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bortolotti, L., (2013). *Uma Introdução à Filosofia da Ciência*. Trad. Jorge Beleza. Ed. Gradiva.
- Burch, R., (2022). *Charles Sanders Peirce*. Ed. Stanford Encyclopedia of Philosophy. Disponível em: <https://plato.stanford.edu/entries/peirce/#Bib>
- Cat, J., (2023). *Otto Neurath*. Ed. Stanford Encyclopedia of Philosophy. Disponível em: <https://plato.stanford.edu/entries/neurath/>
- Ciclo de conferências da Associação de Professores de Filosofia (APF). Disponível em: <https://apfilosofia.org/eventos/questoes-de-genero/>
- Connell, M., & Janssen-Lauret, F., *Lost voices: on counteracting exclusion of women from histories of contemporary philosophy*, British Journal for the History of Philosophy, pp.199-210, 03 mar 2022. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09608788.2021.1984201?src=recsys>
- Edmonds, D., Warburton, N. (entrevistadores) & Fricker, M. (entrevistada). (2020). *Philosophy Bites #5 – Miranda Fricker on Epistemic Injustice*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZuvRS6RfTV0>
- Fricker, M., (2017). *Epistemic Injustice Power and the Ethics of Knowing*, Ed. Oxford University Press.
- Fricker, M., *Miranda Fricker*. Página web disponível em: <https://www.mirandafricker.com/>
- Fricker, M., & Hornsby, J., (2006). *The Cambridge Companion to Feminism in Philosophy*. Ed. Cambridge University Press.
- Humm, M., (1995). *The Dictionary of Feminist Theory – second edition*. Ed. Prentice Hall/Harvester Wheatsheaf.

Jaggar, A. & Young, I., (1998). *A Companion to Feminist Philosophy*, Ed. Blackwell Companions to Philosophy.

Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais de Filosofia 10º Ano*. Direção Geral da Educação.

Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais de Filosofia 11º Ano*. Direção Geral da Educação.

Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais de História 12º Ano*. Direção Geral da Educação.

Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais de Sociologia 12º Ano*. Direção Geral da Educação.

Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Direção Geral da Educação. Retirado de: <https://www.dge.mec.pt/perfil-dos-alunos>

Ostertag, G., (2020). *Emily Elizabeth Constance Jones*. Ed. Stanford Encyclopedia of Philosophy. Disponível em: <https://plato.stanford.edu/entries/emily-elizabeth-constance-jones/#RussRecoJone>

Vieira, C. C. (coord), Nogueira C., Henriques F., Marques M. F., Vicente L. F., Teixeira F., Coelho L., Duarte M., Loureiro H. M., Silva P., Monteiro R., Tavares C. T., Pinto T., Toldy T., Ferreira V., (2017) *Conhecimento, Género e Cidadania no Ensino Secundário*, Ed. Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género 1ªed.

Anexos

Anexo 1



A falsificabilidade como critério da demarcação

Professora estagiária: Mariana Costa

Orientadora cooperante: Diamantina Correia

Ano letivo 2022/2023

Grelha

Professora estagiária: Mariana Costa		
Data: 2 de fevereiro de 2023 e 9 de fevereiro de 2023	Duração: 180 minutos	Regência nº: 4 e 5
Disciplina: Filosofia	Ano de Escolaridade: 11º ano	Turma: D
Módulo: O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica; Unidade: O estatuto do conhecimento científico [Filosofia da Ciência]; Subunidade: Ciência e construção – validade e verificabilidade das hipóteses;	Sumário: O falsificacionismo como critério de demarcação. Distinção entre teorias falsificadas e falsificáveis. Graus de falsificabilidade. Resolução de exercícios.	
Objetivos Gerais: • Compreender a importância de uma resposta ao problema da demarcação; • Compreender o falsificacionismo como resposta ao problema da demarcação;	Objetivos Específicos: • Explicitar o conceito de verificacionismo; • Reconhecer o verificacionismo como critério da demarcação; • Explicar o conceito de falsificacionismo; • Reconhecer o falsificacionismo como critério de demarcação; • Distinguir o verificacionismo e falsificacionismo como critérios de demarcação;	

	• Reconhecer o falsificacionismo como inferência válida (<i>modus tollens</i>); • Perceber a falácia da afirmação do consequente no critério falsificacionista de Popper; • Explicitar o conceito de teorias falsificáveis; • Explicar o conceito de teorias falsificadas; • Distinguir entre teorias falsificáveis e falsificadas; • Identificar teorias mais falsificáveis; • Identificar teorias menos falsificáveis; • Mobilizar conhecimentos prévios na resolução de exercícios;
--	---

Tema	Conteúdos	Objetivos/Competências	Estratégias/Atividades	Recursos	Avaliação
A falsificabilidade como critério da demarcação.	Verificacionismo como critério de demarcação. Falsificacionismo como critério de demarcação.	Explicitar o conceito de verificacionismo. Reconhecer o verificacionismo como critério da demarcação; Explicar o conceito de falsificacionismo. Reconhecer o falsificacionismo como critério de demarcação. Distinguir o verificacionismo e	Audiovisual. Diálogo orientado. Mapa conceptual. Análise textual. Exposição.	<i>Powerpoint</i> Diapositivo II	Participação ativa e espontânea. Clareza discursiva. Participação nas atividades.

Falsificar teorias através de raciocínios válidos.		falsificacionismo como critérios de demarcação. Reconhecer o falsificacionismo como inferência válida (<i>modus tollens</i>). Perceber a falácia da afirmação do consequente no critério falsificacionista de Popper. Explicitar o conceito de teorias falsificáveis.	Diálogo orientado. Mapa conceptual. Análise textual. Exposição.	<i>Powerpoint</i> Diapositivo III	
--	--	---	---	---	--

Teorias falsificadas e teorias falsificáveis.	Distinção entre teorias falsificáveis e falsificadas.	Explicar o conceito de teorias falsificadas. Distinguir entre teorias falsificáveis e falsificadas. Mobilizar conhecimentos na resolução de exercícios.	Diálogo orientado. Análise textual. Mapa conceptual. Exposição.	<i>Powerpoint</i> Diapostivo IV <i>Plickers</i>	
---	--	--	---	--	--

Graus de falsificabilidade	Distinção entre os graus de falsificabilidade.	Identificar teorias mais falsificáveis. Identificar teorias menos falsificáveis.	Diálogo orientado. Exposição. Mapas conceptuais. Análise textual.	<i>Powerpoint,</i> Diapositivo <i>Plickers.</i>	
--	---	--	---	---	--

Fundamentação Científica

Atendendo ao documento das *Aprendizagens Essenciais: Filosofia 11ºAno*, esta regência insere-se no Módulo IV: *O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica*, na Unidade: *O estatuto do conhecimento científico [Filosofia da Ciência]*, na Subunidade: *Ciência e construção – validade e verificabilidade das hipóteses*.

Nas aulas anteriores os alunos aprenderam que Karl Popper, procurou responder ao método indutivista e ao problema da indução contrapondo-se a estes e elaborando algumas críticas. Primeiramente, Popper criticou o facto de a ciência não começar na observação neutra, defendendo que esta é seletiva e segue os interesses dos cientistas (Popper, 2003, p.73). Para além disso, criticou o facto de se socorrerem do indutivismo salientando mais uma vez o problema do mesmo já apresentado por David Hume, defendendo ainda que o raciocínio de ser dedutivo (Popper, 2003, p.85). E, por fim, criticou o facto de na fase de experimentação não se dever procurar verificar as teorias visto que, é impossível confirmar enunciados universais (Bortolotti, 2013, pp.35-36).

No entanto, nesta regência, o propósito passa por expor a resposta de Karl Popper ao problema da demarcação. Este consiste na distinção entre ciência e pseudociência, nas palavras de Karl Popper

(...) O problema de “*Quando é que uma teoria deve ser classificada como científica*”, ou “*Existe algum critério que determine o carácter ou estatuto científico de uma teoria?*” O problema que na altura me preocupava não era “*Quando é que uma teoria é verdadeira?*”, ou “*Quando é que uma teoria é aceitável?*” O meu problema era diferente. *Queria distinguir entre Ciência e pseudo-ciência*, sabendo muito bem que a Ciência muitas vezes se engana, e que a pseudo-ciência pode tropeçar acidentalmente na verdade. (Popper, 2003, p.55).

Assim, o que se pretende com esta aula é expor a resposta que Popper sugere ao problema da demarcação. Ora, os positivistas lógicos respondem que o critério que permite distinguir a ciência da pseudo-ciência é o verificacionismo. Este critério sustenta a ideia de que quando queremos comprovar uma teoria científica devemos procurar observações que a comprovem. Atentemos no seguinte exemplo, para os positivistas lógicos, segundo o critério da verificabilidade, para defender que “*Todos os corvos são pretos*” teríamos

que encontrar corvos pretos que comprovassem esta teoria, enquanto o mesmo se verificasse a teoria seria científica (Bortolloti, 2013, pp.35-36).

Karl Popper foi um crítico deste critério de demarcação, visto que para o filósofo, para distinguir a ciência da pseudo-ciência, verificar os casos não é um critério suficiente, uma vez que seria necessário encontrar um número infinito de casos observados (Bortolloti, 2013, pp.35). Nas palavras de Lisa Bortolloti,

Popper não está convencido de que, no contexto da demarcação, fazer apelo à possibilidade de verificação seja satisfatório. (...) as afirmações gerais nunca podem ser verificadas pela experiência, uma vez que seria necessário um número infinito de observações. Quantas observações de cisnes brancos são necessárias para verificar a afirmação «*Todos os cisnes são brancos*»? (Bortolloti, 2013, pp.35-36).

Na apresentação de um critério que respondesse ao problema da demarcação, Karl Popper contrapôs-se aos positivistas lógicos, visto que estes defendiam a verificabilidade como critério de distinção entre a ciência e a pseudociência (Bortolloti, 2013, p.20).

Quer isto dizer que, o grande problema que aqui se procura responder é: O problema da demarcação. Assim sendo, é importante encontrar um critério de demarcação que nos permita distinguir ciência de não-ciência. Neste sentido, destacam-se dois critérios: verificabilidade e falsificabilidade. O primeiro critério, defendido principalmente pelos positivistas lógicos, afirma que o método que nos permite demarcar o que é ciência de teorias não científicas é a verificação, isto é, para ser considerada uma teoria científica, tem que ser empiricamente confirmada (Achinstein, 2004). Ou seja,

À semelhança de muitos outros filósofos, sinto-me, por vezes, inclinada a dividir os filósofos em dois grupos fundamentais: aqueles de quem discordo e os que estão de acordo comigo. Poderia designar os primeiros como os filósofos verificacionistas ou justificacionistas do conhecimento ou da crença e os segundos como os filósofos falsificacionistas, falibilistas, ou críticos do conhecimento conjectural. (...) os verificacionistas (...) defendem, em termos gerais, que tudo o que não possa ser sustentado por razões positivas será indigno de crédito ou de ser, sequer, tomado em séria consideração. (...) pode também ser apelidado “os positivistas”. (Popper, 2003, pp.310-311).

Interessa, agora, atentar no critério de demarcação defendido por Karl Popper: falsificacionismo. O filósofo defende um critério diferente do anterior. Assim sendo, para demarcar uma teoria científica de uma teoria não-científica é necessário que seja possível falsificar a mesma. Deste modo, este critério de demarcação procura tentar refutar a hipótese que está a ser tratada. Quer isto dizer, que este critério é uma abordagem diferente ao problema, visto que se procura criticar a hipótese. Desta forma, os cientistas devem testar uma teoria tendo em conta a possibilidade desta poder ser refutada, isto é, contrariamente ao critério verificacionista, o critério falsificacionista procura razões para falsificar a teoria. (Popper, 2003, p.345). Pensemos no seguinte exemplo:

Teoria científica (que se está a tentar provar): Todos os corvos são negros.

Segundo os verificacionistas, devemos procurar corvos negros que confirmem a teoria. Assim, partem de premissas universais que devem ser confirmadas, ou seja, verificadas empiricamente através de uma pequena amostra. Isto é, segundo o critério verificacionista, parte-se de um enunciado universal que procura ser confirmado por meio de uma pequena amostra, assim sendo trata-se de um raciocínio indutivo. Atentando no exemplo, «Todos os corvos são negros.», vou procurar encontrar corvos negros que confirmem esta teoria científica, contudo é impossível verificar todos os corvos do mundo, portanto através de uma amostra induz-se que a teoria científica é verdadeira (Bortolotti, 2013, p.100).

Por outro lado, Karl Popper responde de forma diferente. Para o filósofo o critério de demarcação que devemos seguir é o falsificacionista. Isto é, atentando no exemplo anterior, no que concerne à hipótese «Todos os corvos são negros» devemos procurar encontrar corvos de outra cor, com vista a refutar a hipótese. Assim sendo,

De acordo com Popper, precisamos de desistir da ideia de que a ciência é baseada em inferências indutivas e aceitar uma forma de *dedutivismo*, que funciona do seguinte modo. Primeiro, formulamos uma nova hipótese. Depois, derivamos dela, via dedução, algumas afirmações cuja verdade ou falsidade podem ser comprovadas pela observação (...) Se as afirmações se revelarem falsas, mostrámos que a hipótese é falsa (uma vez que produz as consequências empíricas erradas) e avançámos um pouco. (Bortolotti, 2013, pp.100-101).

Deste modo, segundo Popper, para evitar o problema da indução, o raciocínio deve ser dedutivo. Isto é, para testar o enunciado universal deduz-se algumas afirmações que devem ser falsificadas. Daqui segue-se que, para aplicar o critério de falsificabilidade, devemos seguir o *modus tollens*, visto que se está a tentar negar o consequente, ou seja:

Se P, então Q.

Não-Q.

Logo, Não-P (Almeida, 2017, p.27)

Aplicando o *modus tollens* ao exemplo anterior: se todos os corvos são negros, então o próximo corvo que encontrar é negro; Contudo encontrei um corvo que não é negro; por isso, posso concluir que nem todos os corvos são negros. Ou seja, pretende-se falsificar a afirmação que se deduz a partir da hipótese. Se se tentar fazer o contrário e afirmar, através de verificação, que todos os corvos são negros, então incorre-se na falácia da afirmação do consequente, isto é:

Se P, então Q.

Q.

Logo, P. (Almeida, 2017, p.28)

Deste modo, estaríamos a aplicar o critério de verificação, pois estaríamos a tentar confirmar as previsões da teoria. Isto é: se todos os corvos são negros, então os próximos corvos que encontrar serão negros; encontrei corvos negros; portanto, posso concluir que todos os corvos são negros (Pires, 2022, pp.107-108).

Seguindo esta linha de pensamento, podemos ainda concluir que, para Karl Popper, para que a teoria seja científica é importante que seja falsificável.

A única resposta correcta será, pois, a resposta directa: porque procuramos a verdade (ainda que não possamos ter nunca a certeza de a haver encontrado) e porque as teorias falsificadas são reconhecidas ou acreditadamente falsas, ao passo que as teorias não-falsificadas podem ainda ser verdadeiras. (Popper, 2003, p.85).

Quer isto dizer que, para Popper, é importante existir uma distinção entre enunciados falsificáveis e enunciados falsificados. Para o filósofo, a falsificabilidade de um enunciado é uma condição necessária para ser uma teoria científica, por outras palavras, segundo a perspectiva popperiana, é necessário que a teoria seja refutável. Pensemos no exemplo mencionado anteriormente, «Todos os corvos são negros» esta é uma teoria científica, uma vez que é falsificável, ou seja recorrendo à experiência, posso tentar encontrar um corvo que não seja negro. Para o filósofo, se se tratar de uma hipótese falsificada, como por exemplo “Todos os seres humanos tem olhos azuis” então não é científica, visto que já foi falsificada, uma vez que posso recorrer à experiência para comprovar que existem seres humanos com olhos de outra cor (Popper, 2003, p.85).

Para além disso, é importante ter em mente que as hipóteses das quais partimos sejam universais, visto que se forem enunciados particulares não podem ser falsificáveis. Atentemos no seguinte exemplo, «Algumas pessoas têm olhos azuis», esta hipótese não pode ser falsificável, uma vez que se trata de um enunciado particular, assim não pode ser considerada uma teoria científica, visto não cumprir esse requisito imposto pelo critério falsificabilista (Bortolotti, 2013, p.36).

Ainda nesta linha de pensamento, é importante ainda ter em atenção que os enunciados não devem ser vagos, isto é,

Ao contrário de uma teoria científica, que faz previsões arriscadas, as teorias pseudocientíficas são praticamente irrefutáveis. Não há indícios que possam ir contra estas teorias e levar-nos a rejeitá-las, pois são formuladas de maneira ambígua ou podem ser modeladas de modo a acomodar todos os indícios aparentemente contrários. (...) A astrologia também encaixa nesta descrição: as suas previsões são frequentemente formuladas em termos gerais, que nenhum acontecimento futuro poderá claramente contradizê-las, o que garante imunidade à teoria. (Bortolotti, 2013, p.37).

Neste sentido, enunciados como «No ano de 2023 os capricornianos vão ter muita estabilidade» não é uma teoria científica, pois apesar de ser um enunciado universal, no que concerne ao seu conteúdo, este é muito vago. Assim, devido ao facto de serem tão vagos, não é possível falsificá-los (Bortolotti, 2013, p.37).

Assim sendo, na perspetiva de Karl Popper existem dois tipos de teorias: as falsificáveis, sendo estas científicas, que não podem ser de enunciados particulares nem que o seu conteúdo seja vago; e existem ainda teorias falsificadas. No entanto, mesmo nas teorias falsificáveis estas também se distinguem consoante o seu grau de falsificabilidade. Isto é,

Este critério de satisfatoriedade potencial relativa (...) é extremamente simples e intuitivo. Caracteriza como preferível a teoria que nos diz mais, ou seja, a teoria que apresenta um índice mais elevado de informação ou *conteúdo* empírico; que é logicamente mais forte; que tem maior poder explicativos e preditivo; e que pode, por conseguinte, ser *mais rigorosamente testada* mediante a comparação de factos previstos com observações. (Popper, 2003, p.296).

O que o filósofo pretende afirmar é que existem diferentes graus de falsificabilidade ou testabilidade entre as teorias científicas falsificáveis. Uma teoria com maior grau de falsificabilidade trata-se de um enunciado mais interessante. Este grau de testabilidade é medido pelo conteúdo empírico da teoria científica, quer isto dizer que se o conteúdo do enunciado em questão for mais arriscado empiricamente, então mais interessante é a teoria. Para uma melhor compreensão atentemos nos seguintes enunciados:

- 1.Amanhã vai chover.
- 2.Amanhã vai chover à tarde.
- 3.Amanhã vai chover entre as 15h e as 16h.

Das hipóteses enunciadas anteriormente, a terceira é a que apresenta maior grau de falsificabilidade, uma vez que contém mais informação, que se traduz em maior conteúdo empírico, logo a probabilidade de ser falsificada é igualmente maior, visto tratar de conteúdo mais arriscado. Assim sendo, todos os enunciados anteriores são falsificáveis, mas o grau de falsificabilidade do terceiro é maior do que os anteriores, o grau de falsificabilidade do segundo é maior do que o do primeiro e, assim o primeiro é o que tem menor grau de falsificabilidade. Quer isto dizer que é possível refutar todos os enunciados, mas o que os distingue é a sua probabilidade, assim sendo, quanto maior for

a probabilidade de ser falsificado, maior é o seu grau de falsificabilidade, como vimos anteriormente dizer que amanhã vai chover entre as 15h e as 16h é mais arriscado, pois a probabilidade de tal acontecer é mais pequena do que a probabilidade de amanhã chover à tarde (Popper, 2003, p.345).

Em suma, para Karl Popper o critério que responde ao problema de demarcação é o critério da falsificabilidade. Este consiste na ideia de que para distinguir ciência de não-ciência ou pseudociência deve ser a falsificabilidade da teoria, ou seja, é considerada uma teoria científica se for possível de a refutar ou falsificar. Contudo, mesmo dentro das teorias falsificáveis, estas ainda se distinguem pelo seu grau de falsificabilidade, assim quanto menor a probabilidade de acontecerem e maior conteúdo empírico possuírem, maior é o seu grau de falsificabilidade (Popper, 2003, p.345).

Fundamentação Pedagógica-didática

Esta fundamentação pedagógico-didática contempla um conjunto de duas aulas nas quais se irá abordar a falsificabilidade como critério de demarcação. Assim corresponde às regências nº 4 e 5 de 90 minutos cada uma, ou seja, 180 minutos na sua totalidade, a realizar nos dias 02 de fevereiro de 2022 e 9 de fevereiro de 2022 respetivamente.

Regência 4- 02/02/2022

Nesta primeira aula o propósito será lecionar os conteúdos relativos ao falsificacionismo como critério de demarcação. Deste modo, a regência será pautada por quatro momentos: motivação (Cahn, 2019, p.20); problematização; investigação (Gallo, 2006, p.1); avaliação.

No que concerne ao primeiro momento desta aula, optei pelo recurso audiovisual da “Aula Digital” da editora Leya. Este consiste num polígrafo filosófico, no qual se questiona se uma teoria para ser científica, segundo Karl Popper tem que ser falsa. Este passo é importante uma vez que

O problema não estava em geral no desconhecimento da matéria, mas em não saber seduzir os alunos. A informação era apresentada, mas o processo era aborrecido, confuso ou insatisfatório. (...) Sem ela [motivação], qualquer grupo estagna. Se pensarmos bem quanto tempo aguentamos um filme que não prenda a nossa atenção? (...) Quanto mais lento o começo, mais difícil é gerar entusiasmo. (...) Com o ensino acontece o mesmo. (Cahn, 2019, pp.19-20 [adap.]).

Assim sendo a motivação é um dos pontos mais importantes na regência, uma vez que é o momento de sensibilizar os alunos para o tema que se vai tratar, isto é, fazer com que os estudantes atentem nos conteúdos que se pretende lecionar (Gallo, 2006, p.27). Desta forma, o ponto de partida da aula que aqui planificamos é o recurso a um audiovisual de modo a utilizar a questão que o mesmo levanta como premissa para lecionar os conteúdos da aula. No entanto, apenas no fim da aula irei pedir aos estudantes que retomem à questão que foi levantada pelo vídeo e que respondam à mesma para depois os confrontar com o restante do vídeo.

O segundo momento da aula diz respeito ao momento de problematização. Esta etapa encontra-se interligada com o momento anterior, motivação, e posterior, investigação, visto que, iremos problematizar através do vídeo que foi utilizado como estratégia de motivação para os conteúdos que serão introduzidos. Assim sendo, a principal questão a que estamos a tentar responder é o problema de demarcação, isto é: Qual o critério que responde ao problema da demarcação? Tendo em conta o vídeo, o que poderá querer dizer teorias falsas? Ou seja, “Trata-se de transformar o tema em problema, isto é, fazer com que ele suscite em cada um o desejo de buscar soluções.” (Gallo, 2006, p.27).

O terceiro momento da regência corresponde à investigação, etapa em que se pretende responder aos problemas que foram previamente levantados (Gallo, 2006, p.28). Esta etapa é pautada por vários momentos: análise de textos, no qual se pretende utilizar excertos do autor para que os estudantes os interpretem; a construção de mapas conceptuais, que serve o propósito de realizar uma síntese dos conteúdos lecionados; e, a exposição de conteúdos e o diálogo orientado.

A principal estratégia desta regência será o diálogo orientado, acompanhado pela construção de mapas conceptuais.

Para a discussão, envolvendo toda a turma, seja bem sucedida, são exigidas algumas competências de comunicação e interação bastantes sofisticadas por parte de professores e alunos. Também são necessárias normas que suportem a permuta aberta e o respeito mútuo. Como líder da discussão, o professor deve centrar claramente a discussão, mantê-la no caminho certo (...) encorajar a participação, ouvindo cuidadosamente todas as ideias (...) (Arends, 2008, p.429).

Esta estratégia exige ao docente alguns cuidados, nomeadamente ter em atenção as bases dos alunos relativamente ao que está a ser discutido, visto que, se não existirem conhecimentos prévios em relação ao tema, os alunos não irão conseguir entrar na discussão, ou terão algumas dificuldades. E, é ainda importante que o docente tenha um plano elaborado anteriormente que garanta um fio condutor e que, para além disso, garanta que a discussão não se desvia do tema (Arends, 2008, pp.426-429).

Neste sentido, é importante ter em atenção uma outra estratégia: a exposição. O diálogo orientado deve ser intercalado com momentos de exposição, visto que os alunos

não estão familiarizados com os conteúdos que se está a apresentar e, de outra forma, não seria possível discutir sobre o tema com os alunos se estes não conhecerem os conteúdos. Para que tal estratégia seja possível é necessário que o docente se encontre seguro relativamente aos conteúdos e, que a sua exposição se faça pautar pela clareza discursiva visto que “(...) a imprecisão e a falta de clareza numa exposição geralmente indica que o orador não domina bem a informação ou não se lembra dos seus aspectos principais” (Arends, 2008, p.3).

Assim sendo, neste momento de investigação vou procurar expor alguns dos conteúdos intercalando com alguns momentos de diálogo orientado. Visto que a segunda estratégia exige também a primeira.

No decorrer desta aula vou optar ainda por recorrer a uma outra estratégia que é a construção de mapas conceptuais. Esta construção irá acompanhar o diálogo orientado e a exposição.

O que faz o mapa conceitual uma ferramenta interessante e, ao mesmo tempo, funcional para a educação é precisamente seu carácter multifacetado. Os mapas conceptuais podem assumir diferentes funções didáticas. (...) estratégia de apresentação de conteúdo, (...) estratégia de estudo (...) o mapa funciona como uma espécie de resumo textual, já que para construí-lo é necessário que se faça uma leitura atenta do texto, identificando os conceitos centrais, bem como as relações entre eles estabelecidas. (...) o mapa conceitual pode ser utilizado como instrumento de revisão de conteúdo. (Faust, 2014, pp.6-7).

Assim sendo, os mapas conceptuais servem o propósito de sintetizar todos os conteúdos e, para além disso, organizar os mesmos para os alunos. Para tal, é importante também recorrer à análise de textos assim, será possível reunir os conteúdos de forma simples a fim de facilitar o estudo posterior aos alunos.

Outro dos momentos inserido na etapa da investigação será a análise textual, esta estratégia justifica-se pelo facto de permitir que os alunos estejam em contacto direto com a perspetiva do filósofo. Primeiramente é pedido aos alunos que realizem uma leitura silenciosa, denominada panorâmica, e, ainda, sublinhar palavras em que encontrem alguma dificuldade linguística, para posteriormente serem esclarecidos pela professora.

Seguidamente, iriam realizar uma análise interpretativa, onde seria discutido o conteúdo dos excertos selecionados (Severino, 2009, pp.15-41).

O último momento da aula diz respeito à avaliação. Ao longo da aula irei optar por realizar vários momentos avaliativos. Isto é, à medida que vou avançando na apresentação dos conteúdos irei optar por pedir aos alunos que vão respondendo a algumas questões a fim de aferir se os estudantes estão a compreender o que foi tratado. No final da aula, vou optar por recorrer ao *Plickers* como um último momento avaliativo, este exercício consiste em responder a um conjunto de cinco questões de escolha múltipla, a que os alunos devem responder individualmente. O recurso a esta aplicação justifica-se pelo facto de não exigir aos alunos a necessidade de utilização de internet e, para além disso, atendendo às características da mesma é possível guardar automaticamente aos resultados dos alunos. Contudo, se existir algum problema com a utilização da aplicação, será fornecido aos estudantes uma ficha com a mesmas questões. Estes momentos são importantes pois permitem que a docente avalie os alunos e, mais importante, compreenda de que modo é que se encontra os conhecimentos dos mesmos (Arends, 2008, p.229).

Por fim, o recurso ao *Powerpoint* justifica-se pela necessidade de expor aos alunos os textos com os quais se pretende trabalhar. Para além disso, esta opção prende-se com o facto de os alunos estarem todos atentos ao que se está a ser exposto, ou seja, serve para focar a atenção dos alunos no quadro.

Regência 5- 09/02/2022

Da mesma forma que a aula anterior se encontra dividida, também esta segunda regência vai ser pautada por vários momentos. Contudo, a fim de seguir um fio condutor entre a regência nº4 e a presente regência, irei começar com uma revisão dos conteúdos. Deste modo, vou procurar com os alunos rever em que consiste o critério de falsificabilidade e como é que este se distingue do critério de demarcação defendido pelos positivistas lógicos, denominado verificabilidade. Seguidamente, considero ainda importante rever o *modus tollens* em Karl Popper, assim como, a distinção entre teoria falsificáveis e teorias falsificadas.

Depois de realizada esta revisão iniciaremos os conteúdos propostos para esta quinta regência. Desta forma, o segundo momento da aula será marcado pela problematização, aqui pretendo provocar os alunos com algumas questões como: Vai

nevar amanhã? Ou amanhã vai nevar entre as 15 e as 16h? são enunciados com a mesma força? Como é que se distinguem? E a proposição «alguns cães são pretos?» é uma teoria científica? Esta fase é importante uma vez que se pretende levantar questões e motivar os alunos com as mesmas, para posteriormente se responder no momento seguinte. Para facilitar esta fase, será realizado um jogo com os alunos, onde irei pedir que cada um escreva uma proposição que será avaliada, em turma, como possível teoria científica à luz do falsificacionismo. Imaginemos que um aluno escreve «Todos os corvos são negros», em turma iremos decidir se esta proposição seria científica à luz do falsificacionismo. No entanto, também irei levar algumas proposições com maior e menor conteúdo empírico, a fim de introduzir posteriormente, a distinção de graus de falsificabilidade.

Seguidamente, iremos entrar na fase de investigação. Aqui, assim como na regência anterior, irei manter as mesmas estratégias nomeadamente, diálogo orientado, exposição, construção de mapas conceptuais e análise de textos.

Nesta regência, principalmente no que diz respeito à recapitulação de conteúdos irei recorrer ao diálogo orientado visto que, está assegurado que os estudantes tem bases e conhecimentos prévios relativamente ao tema, um dos cuidados que o professor deve ter em atenção. Para além disso, é importante garantir que existe um fio condutor, e que o docente assuma uma postura de líder, a fim de garantir que o tema não é desviado (Arends, 2008, pp.426-429).

Acompanhado destes momentos de discussão é importante garantir ainda que existem momentos de exposição um vez que se está a apresentar novos conteúdos aos estudantes. Deste modo, o discurso do docente deve ser marcado pela clareza, pois de outra forma, transparece uma falta de domínio por parte do mesmo em relação aos conteúdos (Arends, 2008, p.3).

Para além disso, irei recorrer ainda à análise textual com excertos do autor previamente selecionados. Deste modo, assim como na regência anterior, seria pedido aos alunos que realizassem uma leitura silenciosa, com a preocupação de apenas sublinhar dificuldades linguísticas para serem esclarecidas posteriormente. Seguidamente, será realizada uma análise interpretativa, onde, uma vez que já não existem dificuldades, será discutido o conteúdo do excerto (Severino, 2009, pp.15-41).

Intercalado com a análise textual, irei construir um mapa conceptual com os estudantes, vistos que, estes podem ser utilizados como estratégia de estudo, revisão de conteúdos, entre outros. Assim é possível garantir que o conteúdo é sintetizado de forma simples e organizada, a que os alunos podem recorrer no seu estudo posterior. Para além disso, pode servir para avaliar os conhecimentos que estão a ser expostos ou revistos, uma vez que é realizado em conjunto com os estudantes (Faust, 2014, p.6).

No que concerne ao último momento da aula, este será marcado pela avaliação. Isto é, tendo em conta os conteúdos propostos para a segunda aula, a melhor forma de perceber se os alunos estão a compreendê-los é através da resolução de exercícios (Arends, 2008, p.229). Assim, a regência será marcada pela realização de alguns exercícios de resposta aberta e, do mesmo modo que a regência anterior, por um *Plickers*, uma vez que esta aplicação reúne de modo automático o desempenho dos alunos, assim como, não exige aos mesmos a necessidade de utilização de internet e telemóveis, caso se encontre algum obstáculo à utilização da aplicação a mesma será entregue em formato de ficha.

Por fim, a escolha de manter o *Powerpoint* justifica-se pelo facto de apresentar aos alunos os excertos de textos previamente seleccionados por mim. Assim, este recurso é facilitador para manter o foco de atenção dos alunos no quadro.

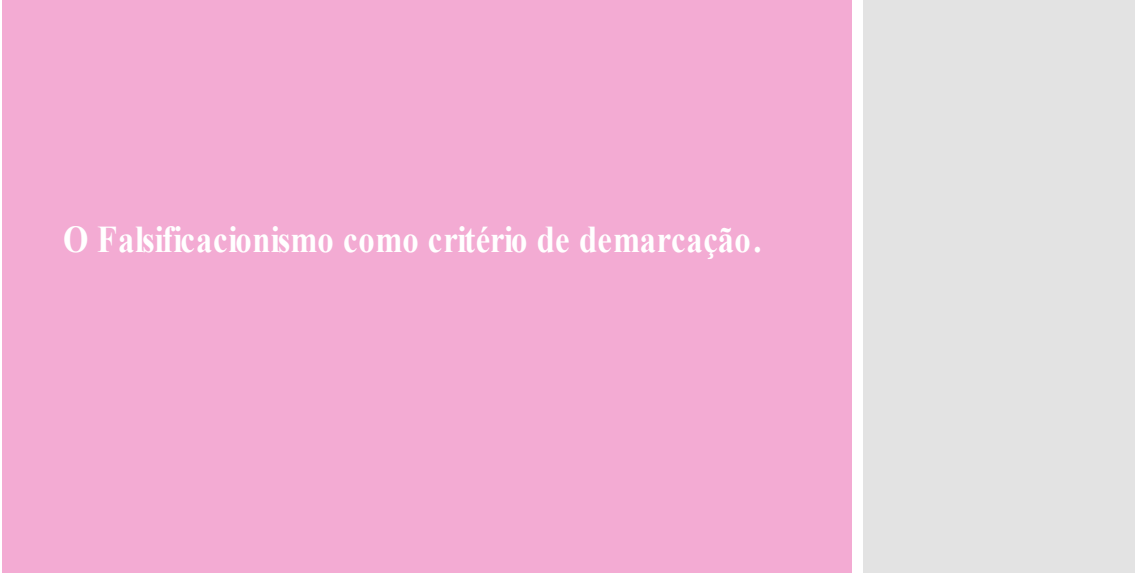
Referências

- Achinstein, P., (2004). *O problema da demarcação*. Última vez acessado em 24 de janeiro: [O problema da demarcação \(criticanarede.com\)](http://criticanarede.com)
- [Almeida, A. \(2017\). *Racionalidade argumentativa e a dimensão discursiva do trabalho filosófico-Noções elementares de lógica para a disciplina de Filosofia. Documento elaborado no âmbito da definição das Aprendizagens Essenciais. Com a colaboração da Sociedade Portuguesa de Filosofia e da Associação de Professores de Filosofia.*](#)
- Arends, R. I. (2008). Capítulo 7: *Avaliação*. In Aprender a Ensinar. McGraw-Hill.
- Arends, R. I. (2008). Capítulo 8: *Exposição*. In Aprender a Ensinar. McGraw-Hill.
- Arends, R. I. (2008). Capítulo 13: *A discussão na sala de aula*. In Aprender a Ensinar. McGraw-Hill.
- Bortolotti, L. (2013). *Uma introdução à Filosofia da Ciência*. Trad. Jorge Beleza. Ed. Gradiva.
- Cahn, S. M., (2019). *Ensinar Filosofia – Um guia*. Trad. Isabel Pedrome. Ed. Gradiva.
- Faust, D. C. (2014). *Mapas Conceituais: uma proposta para o ensino de Filosofia no ensino secundário*.
- Gallo, S. (2006). *A Filosofia e seu Ensino: Conceito e Transversalidade*. Filosofia no ensino médio. Temas, problemas e propostas. São Paulo. Loyola.
- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais de Filosofia 11º Ano*. Direção Geral da Educação.
- Pires, C. (2022). *Ponto de Fuga 11 – Filosofia 11ºAno*. Ed.Areal editores
- Popper, K. (2003). *Conjeturas e Refutações*. Trad. Benedita Bettencourt. Ed. Livraria Almedina.
- Severino, A. J. (2009). *Como ler um texto de filosofia*. Ed. Paulus.

Anexo I

Polígrafo filosófico: Popper defendeu que uma teoria só é científica se for falsa? - Aula Digital (leya.com)

Anexo II



O Falsificacionismo como critério de demarcação.

Falsificacionismo de Karl Popper

- Polígrafo filosófico: Popper defendeu que uma teoria só é científica se for falsa? - Aula Digital (leya.com)

Verificacionismo vs Falsificacionismo

- “Popper não está convencido de que, no contexto da demarcação, fazer apelo à possibilidade de verificação seja satisfatório. (...) as afirmações gerais nunca podem ser verificadas pela experiência, uma vez que seria necessário um número infinito de observações. Quantas observações de cisnes brancos são necessárias para verificar a afirmação «*Todos os cisnes são brancos*»?”

-Lisa Bortolotti (2013). *Introdução à Filosofia da Ciência*. Ed. Gradiva pp.35-36

Falsificacionismo

- “Havia, por conseguinte, uma clara necessidade de um critério diferente de demarcação. E eu propus (...) que a *refutabilidade ou falsificabilidade* de um sistema teórico fosse tomada como critério de demarcação. De acordo com esta ideia, que continuo a defender, um sistema só deverá ser considerado científico se fizer asserções que possam colidir com as observações. E um sistema é, de facto, testado por tentativas de produzir essas colisões – ou seja, por tentativas de produzir. Deste modo, testabilidade será o mesmo que refutabilidade e poderá, por consequência, ser igualmente tomada como critério de demarcação. (...)Esta é uma perspectiva da ciência que encara a *abordagem crítica* como a sua mais importante característica. Assim sendo, um cientista deve olhar para uma teoria do ponto de vista da sua possibilidade de ser criticamente discutida (...)”

Karl Popper (2003). *Conjeturas e Refutações*. Ed.Almedina, p.345.

Teorias falsificadas e teorias falsificáveis

- “(...)porque procuramos a verdade (ainda que não possamos ter nunca a certeza de a haver encontrado) e porque as teorias falsificadas são reconhecida ou acreditadamente falsas, ao passo que as teorias não-falsificadas podem ainda ser verdadeiras. “

-Karl Popper (2003). *Conjeturas e Refutações*. Ed.Almedina, p.85

Graus de falsificabilidade

- “Este critério de satisfatoriedade potencial relativa (...) é extremamente simples e intuitivo. Caracteriza como preferível a teoria que nos diz mais, ou seja, a teoria que apresenta um índice mais elevado de informação ou *conteúdo* empírico; que é logicamente mais forte; que tem o maior poder explicativo e preditivo; e que pode, por conseguinte, ser *mais rigorosamente testada*, mediante a comparação de factos previstos com observações.”

- Karl Popper (2003). *Conjeturas e Refutações*. Ed. Almedina. p.296

Anexo 2



Autorretrato com vestido de veludo, Frida Kahlo (1926)



The Chess Game, Sofonisba Anguissola (1555)



Hospital Henry Ford, Frida Kahlo (1932)



Posta, Rosa de Carvalho (2013)

Anexo 3

